

Les Publications du C.T.N.E.R.H.I.

CENTRE TECHNIQUE NATIONAL
D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES HANDICAPS ET LES INADAPTATIONS
27, QUAI DE LA TOURNELLE 75005 PARIS

L'ECOLE ET L'ACCUEIL DES ENFANTS EN DIFFICULTE

Rapport d'un groupe d'étude présidé par
M.L'Inspecteur général AUDIGIER

Rapporteur Monique BAUER

S O M M A I R E

	<u>Page</u>
<u>AVANT-(et post)-PROPOS</u> de Monsieur l'Inspecteur général AUDIGIER	
<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>Rappel historique de la mission du groupe</u>	4
<u>CHAPITRE I : Réflexions à propos de ...Approfondissement et remise en cause de quelques généralités</u>	21
I - Le volontariat	24
II - Les barrières psycho-sociologiques persistantes	34
III - Le concept de l'intégration et les réalités de l'intégration	49
<u>CHAPITRE II : Quelques pré-requis indispensables à l'intégration des enfants handicapés ou inadaptés à l'école de tout le monde</u>	59
I - L'intégration, une démarche progressive, cohérente, résolue, souhaitée par les divers partenaires	61
II - L'indispensable renouvellement de l'école	77
III - L'approche pluridisciplinaire	83
<u>CHAPITRE III : Examen de quelques problèmes subsistant dans la mise en place de la collaboration entre le monde de l'enseignement et le monde de la thérapie</u>	87
I - La définition de la population	90
II - Les champs de compétence	109
III - Instances de régulation, garantissant au sujet le respect besoins réels	113
IV - Les limites actuelles du passage à l'école ordinaire de tous les jeunes en difficulté	130
<u>CONCLUSIONS : Pouvant tenir lieu de propositions</u>	135
I - Quelques acquis recommandables qui méritent d'être connus de tous	137
II - Les obscurités persistantes à propos de l'intégration	145
<u>ANNEXES</u>	
<u>Annexe I : BIBLIOGRAPHIE</u>	155
<u>Annexe II : Références législatives et réglementaires</u>	169
<u>Annexe III : Trajectoires scolaires. Intégrations d'enfants en difficulté</u>	193
<u>Annexe IV : Cas d'innovations en matière d'aide à l'intégration</u>	257

AVANT - (ET POST) - PROPOS

Je ne sais si c'est en raison de mes fonctions au Ministère de l'Education Nationale ou de celles de Président d'une association qui, depuis trente-cinq ans, groupe établissements et "professionnels" de l'Enseignement spécialisé, que le C.T.N.E.R.H.I. m'a confié, pendant plus d'une année, la responsabilité du groupe de travail chargé d'étudier les "Rapports entre l'Education spécialisée et l'Enseignement".

Compte tenu de mes insuffisances devant les exigences d'un tel thème - dont, on le verra, la définition a évolué au cours de nos travaux - je n'ai accepté ce rôle d'animateur qu'avec une certaine réticence. Mais aujourd'hui, je ne regrette pas cette participation, bien au contraire et je remercie Monsieur MOREAU, Directeur du C.T.N.E.R.H.I., de sa proposition, car cette confrontation d'expériences, de témoignages, de réflexions en profondeur, dans un climat serein, cordial et toujours constructif, m'a constamment enrichi, et je crois qu'il en a été de même pour la plupart des membres de cette commission de recherche.

Nous n'avons certainement pas trouvé "la SOLUTION", car il n'en est point de totalement acceptable ni susceptible de s'imposer partout et pour tous les cas devant un problème si vaste, suscitant des réflexions contradictoires, parfois passionnelles, non dénuées d'arrière-pensées, d'inquiétudes ou d'impatiences.

Mais nous aurons beaucoup appris, espérant par là aider ceux qui veulent que l'intégration des enfants en difficulté progresse sans retour en arrière, ce qui implique à la fois audace et prudence.

Que ce travail, fruit d'une véritable équipe, malgré ou à cause de sa diversité, soit une contribution valable, un maillon modeste mais sérieux, dans la quête ambitieuse de tous ceux qui veulent faire comprendre aux deux rivages qu'un point peut et doit être construit, bénéfique pour tous, pour nos enfants "séparés" comme pour ceux qui les recevront en égaux.

J'adresse mes vifs remerciements à tous les membres de notre commission et tout particulièrement à Mademoiselle BAUER qui a eu la lourde tâche "d'intégrer" toutes les interventions dans un texte construit, sincère reflet d'un ensemble "ondoyant et divers".

H. AUDIGIER

LISTE DES PARTICIPANTS AU GROUPE D'ETUDE

Président : Monsieur AUDIGIER
Inspecteur Général de l'Education Nationale
Président de l'A.N.C.E.

Mme ANDRE	Directrice administrative de l'Ecole départementale "Les Gravouses" - Clermont-Ferrand
M. BARDIN	Directeur pédagogique - Institut pour aveugles Les Hauts Thébautières, près de Nantes
Mme BARTHEYE	Directrice du Service formation de l'U.N.A.P.E.I. Paris
Mme BASCHIERA	Inspectrice départementale de l'Education Nationale en Seine Saint Denis
Mme BAUNAT	Directrice de l'I.M.P. "L'Espoir Châtillonnais" Châtillon sous Bagneux
Mme BODARD	Secrétaire Générale adjoint de la Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement public
Mme COVELLO	Psychologue au Centre Médical de Phoniatrie et de surdité infantile "Schifamoïa" Villefranche sur Mer
Mme Le Docteur de MEDRANO	Médecin-Directeur du C.M.P.P. de Massy Représentant l'A.N.C.M.P.P.
M. GAILLARD	Directeur de l'I.M.P. "Château de Mazères" Mazères-Lezon Secrétaire Général de l'A.N.D.E.S.I.
M. GUYOT	Président de l'Association des Anciens Elèves de l'Ecole Nationale de la Santé Publique Directeur de la Maison d'Enfants Verdier, Tours
Mme KELLEY	Chargée de recherche à l'O.C.E.D.E./C.E.R.I. Paris
M. KOHN	Directeur de la Maison départementale de l'Enfance de Metz Représentant de l'A.N.P.A.S.E.

M. LACHAL	Psychologue scolaire - G.A.P.P. de Puteaux
Mme le Docteur LAVAURE	Psychiatre, Responsable du Dispensaire d'hygiène mentale et du C.A.M.P.S. de Périgueux
M. LOUARN	Inspecteur Départemental de l'Education Nationale Directeur d'Etudes C.R.F.M.A.E.S., Rouen
M. NOUAILLE	Inspecteur Départemental de l'Education Nationale de l'Essonne Vice-Président de l'Association départementale des Pupilles de l'Ecole Publique
Mme ROUSSEL	Inspecteur d'Académie de l'Yonne
M. SENEL	Sous-Directeur dans les Services externes de l'Education Surveillée - Ministère de la Justice Paris
M. UGHETTO	Directeur de l'Ecole de Formation Psycho-pédagogique, Paris Représentant le Comité d'Entente des Ecoles d'Educateurs spécialisés
M. ZOUZOUKOWSKY	Représentant A.N.E.J.I.-M.A.E.S. P.E.G. à Hourvari - Le Perray en Yvelines

PARTICIPANTS DU C.T.N.E.R.H.I.

Monique BAUER	Conseiller Technique, Rapporteur du groupe
Catherine BARRAL	Assistante de recherche, a assuré le secrétariat des séances
Christiane NOEL	Secrétaire

PARTICIPANTS EXCEPTIONNELS

Mme AUDEBERT	Psychomotricienne - C.A.M.S.P. de Périgueux
Mme BONIN	Directrice du Centre Psychopédagogique Les Jacquets - Montrouge
Mme HAFFNER	Directeur du Service de guidance parentale de l'Association des Parents d'enfants spina-bifida Champigny
M. LEVINE	Psychanaliste - Paris
M. MICHAUD	Educateur spécialisé, Service A.E.M.O. - Toulouse
M. TOUSSAINT	Educateur - Justice Président de l'Association d'entraide des Pupilles du département de Moselle
Mme Visnja CRNKOVCE	Centre Suvag - Zagreb - YOUGOSLAVIE
M. MOREAU	Directeur du C.T.N.E.R.H.I.

I N T R O D U C T I O N

Le groupe de travail chargé d'étudier les "Rapports entre l'éducation spécialisée et l'enseignement" s'est réuni au C.T.N.E.R.H.I. entre avril 1982 et novembre 1983. Le présent ouvrage rend compte des travaux du Groupe et des recommandations que les membres de ce Groupe ont cru pouvoir formuler au terme de leurs réflexions.

Le Groupe de travail lui-même a fonctionné avec harmonie et efficacité grâce à sa composition équilibrée et à l'engagement des membres du Groupe pendant la durée des travaux.

Une approche plurielle du problème a pu être réalisée car les uns et les autres ont su appuyer leurs réflexions sur des praxis diversifiées tout en étant des professionnels, quelque fût leur origine, convaincus de la nécessité d'oeuvrer pour une intégration scolaire pour laquelle presque tout reste à faire si elle doit devenir une pratique généralisée et réussie pour les enfants concernés.

La composition du groupe avait cherché à respecter la diversification maximale et l'équilibre quantitatif entre les représentants-praticiens appartenant aux divers niveaux de la hiérarchie de l'Education Nationale et les professionnels des diverses structures spécialisées de l'Enfance Inadaptée.

Grâce à la connaissance et l'expérience personnelle de chacun des participants, le Groupe s'est révélé, aux dires de l'ensemble des participants, d'une particulière richesse. La composition en était la suivante :

- un inspecteur général,
- un sous-directeur des services externes de l'Education Surveillée,
- un chargé de recherche sur les questions d'éducation des enfants handicapés à l'O.C.D.E.,
- un inspecteur d'académie,
- un I.D.E.N., directeur d'étude d'école normale,
- deux I.D.E.N. de deux départements différents,
- un psychiatre de dispensaire d'hygiène mentale et de C.A.M.P.S.

- un psychiatre de C.M.P.P.,
- un directeur d'E.M.P.,
- un directeur d'I.M.P.- un directeur d'I.M.E.,
- un directeur d'une école départementale pour sourds,
- un directeur pédagogique d'un institut pour aveugles,
- un directeur de maison départementale pour cas sociaux,
- un directeur d'institut de formation d'éducateurs spécialisés,
- un psychologue scolaire appartenant à un G.A.P.P.,
- un psychologue travaillant auprès des sourds,
- un P.E.G. travaillant en institution spécialisée,
- un représentant d'une association de parents d'enfants inadaptés,
- un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école publique,
- deux psychologues cliniciens avec expérience pédagogique en milieu spécialisé
- le seul représentant prévu non participant au groupe fut, à notre grand regret, un directeur de l'Action Sanitaire et Sociale.

Rappel historique de la mission du groupe

I - DE LA NECESSITE DE LA MISSION DU GROUPE

L'idée de réunir sur le thème pré-cité un groupe d'étude remonte à l'année 1980. Cette nécessité s'était alors imposée aux membres du Conseil d'Administration du C.T.N.E.R.H.I. suite :

- aux travaux de recherches menés par des équipes externes avec le concours financier du C.T.N.E.R.H.I., tels que :
 - . "Scolarisation et intégration sociale de l'enfant épileptique" par le Groupe de Recherches et d'Information du Nord sur l'Epilepsie (1),
 - . "L'intégration sociale du jeune enfant handicapé" par l'Assistance Educative et Recherches de Paris (2),

- . à la recherche interne menée par Madame le Docteur ZUCMAN, avec le concours du C.N.E.F.E.I. de Suresnes sur "La mise en place et le fonctionnement des C.D.E.S." (3)
- . aux conclusions que nous avons pu dégager des travaux préparatoires et du contenu des débats fort riches des Journées d'étude du C.T.N.E.R.H.I. les 28 et 29 février 1980, consacrées à "L'intégration individuelle des jeunes handicapés en classe ordinaire" (4).

Suite aussi au fait qu'en 1980 il semblait patent que 5 ans après la promulgation de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, l'intégration scolaire restait timide dans ses réalisations. Parfois même elle était encore considérée comme une faveur plutôt qu'un droit.

La loi du 15 juin 1975 est pourtant claire :

- "L'éducation et la formation professionnelle constituent une obligation nationale"
(avant amendement du texte de loi il devait même s'agir d'"obligation scolaire").
- "...chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et leur milieu familial le permettent, doit être assuré au mineur... handicapé l'accès aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail ou de vie".

Mais en 1980 le bilan fait apparaître que l'idée du droit pour l'enfant handicapé à l'enseignement ordinaire chaque fois que cela est possible gagne un public de plus en plus diversifié et de plus en plus nombreux. Cette conviction nouvelle s'exprime cependant encore trop souvent en vœux ou souhaits plutôt qu'en actes concrets. Après les parents, premiers convaincus de cette nécessité, les acteurs du secteur médico-psycho-pédagogique, qui jusqu'alors avaient assumé au mieux de leur compétence l'éducation spécialisée, voulaient bien envisager qu'il y avait peut-être une spécificité professionnelle pour ouvrir aux enfants l'accès au savoir et leur donner certains apprentissages intellectuels.

Ils avaient surtout découvert que la fréquentation de l'école de tout le monde constituait pour les parents des enfants handicapés comme pour les enfants eux-mêmes un moyen de changer l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes ou de leur enfant. Cela permettait de modifier l'appréhension du handicap et des potentialités du sujet ; l'intégration donne accès à d'autres identifications, d'autres représentations. Les enseignants de leur côté découvraient qu'ils devaient désormais ouvrir leurs classes aussi à des "enfants pas tout à fait" comme ceux qu'ils avaient l'habitude d'enseigner.

Au moment de la décision de la création d'un groupe d'étude ce consensus reste la plupart du temps plus théorique qu'opératoire. Si accord il y a sur un objectif général d'"intégration sociale", l'intégration quotidienne dans les structures banales rencontre un enthousiasme que nous appellerons mitigé. L'objectif, sur lequel tous semblent d'accord, reste étrangement situé hors de la réalité concrète qui concerne la classe. Louable en soi, souhaitable certes, cet objectif est souvent considéré comme un idéal peu compatible avec l'intérêt des enfants dont on a la charge. Le discours à son propos apparaît, dans les documents, théorique, général... Les intégrations individuelles restent sporadiques. Souvent elles sont l'oeuvre de quelques promoteurs et, de ce fait, considérées comme des innovations à surveiller... à tester. Le discours favorable à l'intégration individuelle ou collective s'accompagne donc à cette époque souvent de préalables, de mises en gardes attentistes contre d'éventuelles généralisations dès qu'il s'agit d'aborder les aspects concrets de la mise en application de cet impératif nouveau. Pour les enseignants il ne peut s'agir que de "volontariat"... En particulier les études de situations nécessaires sont souvent réduites à des cas d'espèces.

Le Conseil d'Administration du C.T.N.E.R.H.I. avait été sensibilisé à ce problème, par un certain discours qui véhiculait, d'une part, des phantasmes de rapt : "l'Education nationale va nous prendre notre clientèle sans s'y être préparée" et, d'autre part, des craintes d'envahissement autoritaire : "on va nous imposer n'importe quel enfant avec lequel nous ne saurons que faire".

II - MISE EN PLACE RETARDEE D'UN GROUPE D'ETUDE

Le contexte social aura beaucoup évolué entre le moment de l'émergence d'un besoin d'étude des modalités de mises en place de l'intégration chez les adhérents du C.T.N.E.R.H.I. et la réelle mise en place du groupe de travail. La première formulation de la tâche, à l'automne 1980, avait été la suivante : un groupe d'étude doit être réuni à partir de septembre 1981. Il aura pour tâche d'élucider "Les rapports entre l'éducation spécialisée et l'enseignement".

En effet, l'application de l'article 5 de la Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 a fait apparaître des difficultés pratiques d'insertion de la fonction et des personnels enseignants dans les projets d'établissements et les équipes médico-éducatives. Par ailleurs, l'objectif affirmé d'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire suppose que dans ou à côté de l'école, existent les moyens médicaux et psycho-éducatifs permettant le suivi et le soutien de cette intégration dans des conditions appropriées.

A ces deux niveaux se pose la question de la liaison entre fonction enseignante et autres fonctions d'éducation spécialisée.

De ce fait, il paraissait opportun qu'un groupe d'étude, comprenant enseignants ordinaires et spécialisés, directeurs d'établissements spécialisés, représentants des professions médico-psycho-éducatives et représentants de parents, examine cette question.

Quant au printemps 1982, le groupe se met au travail - démarrage retardé à la demande de notre tutelle, le Ministère de la Solidarité Nationale, qui voulait éviter que nos travaux doublent inutilement des réflexions menées sur le même sujet dans ses propres instances - la situation a beaucoup évoluée : l'intégration scolaire est désormais inscrite parmi les objectifs prioritaires du plan intérimaire 1982-1983. Le 29 janvier 1982, Madame QUESTIAUX et Monsieur SAVARY publient solennellement "L'instruction relative à la politique d'intégration scolaire" (Circulaire 82/2 et 82-048 du 28.01.1982, cf. annexe).

Si les expériences concrètes d'intégration, grâce à cette impulsion et cette volonté politiques se multiplient, il reste néanmoins à élucider les modalités à promouvoir :

- chaque fois que l'intégration scolaire nécessite un soutien ou une aide spécifique sous forme de moyens médicaux ou psychopédagogiques mis en place dans ou à côté de l'école,
- chaque fois aussi où temporairement, provisoirement ou définitivement, "l'obligation éducative" ne peut se réaliser que dans certains milieux spécialisés,
- il semblait aussi souhaitable de s'attaquer à l'étude des freinages, réticences, hésitations que rencontre partout l'effort créatif individuel pour réaliser harmonieusement et en continuité la normalisation progressive de la vie sociale des enfants et adolescents handicapés ou inadaptés. Si les journées d'étude du C.T.N.E.R.H.I. (Strasbourg 22, 23 et 24 mars 1981) ont pu permettre de rassembler en une vue synthétique les connaissances générales disponibles concernant les barrières psychosociologiques s'opposant à l'intégration des personnes handicapées (5), le problème plus spécifique des difficultés de l'accueil de tous les enfants à l'école ordinaire n'a, en effet, pu être approfondi d'une manière satisfaisante lors de cette manifestation.

Au printemps 1982, les membres du groupe d'étude restent convaincus non seulement de la nécessité mais de l'urgence d'une réflexion de fond sur l'ensemble de ces questions restées en suspens en dépit du souhait de tous de voir l'intégration scolaire devenir un fait acquis, maîtrisé et banalisé et surtout en dépit des indications, certes appréciables, sur l'apport de la volonté politique que contient la circulaire QUESTIAUX-SAVARY précitée. Ils se sentent légitimement fondés pour aborder un cycle de confrontations d'expériences, d'échanges, de réflexions et de connaissances. D'emblée, ils décrètent vouloir explorer l'ensemble des aspects posant problème et s'octroient, par voie conséquence, une entière liberté dans ce travail

d'élucidation. Le groupe a, de ce fait, travaillé avec un constant souci de rigueur, d'efficacité, de rationalité, faisant abstraction du militantisme et des idéologies des groupes professionnels d'appartenance.

III - DE L'OPPORTUNITÉ D'UNE PUBLICATION DES TRAVAUX EN 1983

Quant au printemps 1983, il s'est agi de procéder à la synthèse des travaux, les membres du Groupe ont toutefois été saisi par le doute quant à l'opportunité de publier un rapport supplémentaire sur une question désormais apparemment clarifiée et à propos de laquelle écrits et discours ont proliféré depuis janvier 1982.

Les réflexions de ce Groupe avaient-elles quelques chances d'apporter des points de vue nouveaux ? Que reste-t-il, en effet, encore à élucider et à faire connaître :

- après la parution de la deuxième circulaire cadre Education Nationale/Santé/Solidarité ? (Circulaire 83/4 et 83-082 du 29.01.1983)
- après une année où la presque totalité des manifestations du secteur spécialisé et un certain nombre de colloques et rencontres du personnel de l'Education Nationale ont été consacrés au problème ?
- après un véritable raz de marée de littérature professionnelle consacrée au sujet ?

D'importants acquis ont, en effet, été réalisés en moins d'un an au moment même où se déroulait notre propre étude. D'emblée nous restons toutefois convaincus que tout n'est pas résolu. Une rapide recension des progrès réalisés entre 1982 et 1983 montrent que si le principe de l'intégration des enfants handicapés est désormais effectivement un droit reconnu, l'accueil de tous les enfants pas comme les autres à l'école est loin d'être maîtrisé. Et comment pourrait-elle l'être, alors que le premier travail d'évaluation

d'ensemble de l'intégration scolaire en Suède (STUKAT K.G.)(6) révèle, après plus de 10 ans de pratique effective, que l'apport escompté n'est pas toujours, pour toutes les catégories de jeunes handicapés, satisfaisant.

En été 1983, où en sommes-nous en France ?

- L'apport réglementaire

Pendant l'année 1982, des Commissions d'étude interministérielles Education Nationale/Solidarité/Santé avaient, dans le prolongement de la Circulaire dite QUESTIAUX/SAVARY, élaboré, puis publié le 29.01.1983 (Circulaire n° 83-082, voir en annexe), un texte cadre concernant justement l'un des objectifs initiaux du Groupe d'étude, à savoir les modalités de collaboration entre l'école et les secteurs soins et réadaptation lors de l'intégration à l'école d'enfants nécessitant soutien ou thérapie. Notre Groupe avait pu faire connaître aux autorités de tutelle un certain nombre de suggestions chaque fois qu'il eut connaissance des formulations provisoires de la circulaire. Au moment de la publication officielle, il a néanmoins craint que ne fût vain le travail d'analyses fines auquel il a voulu se livrer pour dégager, à partir de situations spécifiques empiriquement maîtrisées par des innovations, les facteurs facilitant l'accueil et les écueils provoquant des échecs d'intégration ou des refus.

La Circulaire 83-082 aurait très bien pu, par un cadrage strict, rendre désormais caduques toutes les recherches de solutions ajustées aux situations individuelles. Une lecture attentive de la circulaire révèle que le problème n'est pas réglé de manière autoritaire : ce texte a, en effet, le mérite de ne point enfermer les modalités de collaboration entre deux secteurs, certes très voisins, mais historiquement souvent antagonistes, dans un cadre préalable trop rigide.

La Circulaire du 29.01.1983 laisse la porte ouverte à l'innovation, à la créativité, tant pour ce qui concerne les modalités d'accueil des enfants, donc les façons d'envisager l'intégration, que pour ce qui concerne l'élabo-

ration des projets de collaboration entre enseignants et soignants. Le texte interministériel fixe, en quelque sorte, les limites des "territoires", des responsabilités judiciaires et financières.

Il constitue un cadre juridique, mais ne se hasarde guère sur le plan des définitions de compétences techniques. S'il rend possible les expériences d'articulation entre l'école et les spécialistes, indispensables à l'enfant ayant besoin d'éducation spéciale, il ne dit pas comment cette articulation doit concrètement se réaliser.

Cette circulaire ne résoud, entre autres, pas plus que celle de janvier 1982, le délicat problème du "volontariat" des enseignants des établissements scolaires ordinaires qui accueillent des enfants handicapés ou inadaptés. Or, il s'agit là d'un problème de fond, autour duquel des débats serrés ont eu lieu dans le Groupe et dont nous exposerons les conclusions ultérieurement dans le développement de ce texte.

Une troisième circulaire, en préparation au Ministère de l'Education Nationale, serait davantage centrée sur la pédagogie et le contenu de la nouvelle prise en charge à promouvoir pour les enfants handicapés ou inadaptés. Sans doute, par rapport à ce dernier texte-cadre, existera-t-il quelques risques de double emploi avec les conclusions et propositions du présent Groupe d'étude. Mais n'est-ce pas le propre de toutes les réflexions et études sur les questions d'actualité que de se mettre en parallèle et d'arriver à achèvement en même temps, se répétant ainsi souvent sur l'essentiel ? Ceci ne les empêche nullement d'être originaux dans leurs apports sur des points de détail. Espérons que nos travaux le seront aussi.

Au cours des premières séances de travail, une évidence s'était imposée à l'ensemble des membres du Groupe : l'école ne pouvait être rendue accueillante pour les enfants handicapés ou inadaptés que si elle recherchait un mode de fonctionnement moins ségréatif que celui ayant actuellement cours pour l'ensemble des écoliers. De là est née la volonté du Groupe de traiter en quelque sorte de l'école après l'intégration, c'est-à-dire de l'école nouvelle

ayant, grâce à l'obligation d'intégration, bénéficié d'un changement s'apparentant à une révolution (*), d'où notre proposition d'intituler les travaux du Groupe :

"L'école et l'accueil des enfants en difficulté"

Sur ce plan, nos travaux se situent résolument dans la même perspective inéluctable, car en dehors d'elle l'intégration ne pourra se généraliser, que celle de la circulaire en préparation au Ministère de l'Education Nationale. Dégagés toutefois de tout souci législateur ou promoteur d'une politique, les membres du Groupe auront constamment pu garder présent à l'esprit un souci d'efficacité pragmatique et utiliser leurs connaissances plurielles de situations vécues pour circonscrire le possible souhaitable. Tout au long de nos séances revenait, en effet, ce rappel "on n'intègre pas n'importe quel enfant n'importe où et n'importe comment". C'est sans doute à un groupe de praticiens que revenait la tâche de définir les écueils d'une fausse intégration et de réfléchir aux solutions de remplacement parfois à promouvoir temporairement, de façon à toujours oeuvrer pour une future intégration sociale de toutes les personnes handicapées ou inadaptées et de bannir du vocabulaire les termes si douloureux et lourds de conséquence pour les enfants et leurs familles d'échec scolaire ou de renvoi de l'école.

Ce groupe de praticiens a évité l'"angélisme" qui pousse encore si souvent, dans le domaine de l'intégration, certains vers l'"intégrisme", d'autres vers la négation du handicap, donc la négation du droit au respect de besoins différents de chaque enfant. Tous ont aussi voulu être à l'écoute de toutes les objections que les différents professionnels ont pu adresser aux textes officiels. Analyser leur bien fondé permettra peut-être d'apporter des solutions acceptables et des apaisements.

(*) La définition du Larousse, "école : établissement où se donne un enseignement collectif", devenant ainsi impropre.

- L'apport du débat public

Le dossier préparatoire aux travaux du Groupe d'étude avait recensé, pour une période de 4 ans (1977-1981), 28 manifestations nationales ou internationales consacrées au thème de l'intégration scolaire des enfants handicapés. Pour la seule durée des travaux du Groupe - printemps 1982, été 1983 - et en limitant l'exploration aux activités des seuls adhérents du C.T.N.E.R.H.I., c'est-à-dire les grandes associations nationales concernant les personnes handicapées ou inadaptées et les professionnels du secteur, ainsi qu'aux C.R.E.A.I, nous arrivons à un décompte de plus de 30 congrès ou journées d'études, sans parler des délégations qui ce sont rendues, au cours de cette même période, à l'étranger pour des voyages d'études.

Ces manifestations, à quelques détails près, se ressemblent toutes. C'est du moins l'impression que nous retirons des comptes rendus qui sont largement diffusés par les protagonistes et commentés ou simplement reproduits par ceux qui préparent seulement leur réunion sur le thème. Par rapport aux préoccupations du Groupe d'étude, ce matériel constitue aussi un excellent indicateur de l'acquis - sur lequel il est désormais inutile de revenir - et du non abordé ou du non explicité.

1°) L'Intégration est une question d'actualité

Tout C.R.E.A.I., toute association, tout regroupement de professionnels de l'Education Nationale s'est senti obligé de l'aborder. Souvent l'objectif pouvait se résumer par cette présentation des manifestations et réflexions menées dans une région :

"nous souhaitons introduire un dossier sur un thème d'actualité : il ne s'agit pas de faire une analyse complète du problème : d'autres le font (souligné par nous), mais nous souhaitons faire le point pour la région de la question soulevée : présenter ce qui se fait en Bourgogne, les réactions des partenaires concernés..., et susciter ainsi d'autres réponses et suggestions" (souligné par nous).

2°) Ces manifestations constituent des lieux de rencontre

Pour les futurs partenaires d'une action commune : ceux qui trop longtemps se sont réciproquement considérés comme des rivaux. Enseignants et professionnels du secteur soins et de l'éducation spéciale sont à ces occasions-là obligés de s'écouter. Ils sont même obligés de reconnaître que leurs objectifs réciproques, les limites qu'ils admettent pour leur champ de compétences propres et les doutes quant au savoir, les rendent désormais individuellement prêts au dialogue constructif, à l'élaboration possible de projets. Ces manifestations contribuent à faire tomber d'importantes préventions corporatistes dans la mesure où la rencontre physique bat en brèches des représentations et des stéréotypes derrière lesquels les uns et les autres se protègent pour sauvegarder des statu quo professionnels. L'apprivoisement se fait à travers ces premiers échanges pluridisciplinaires.

3°) Les manifestations créent une nouvelle façon de penser

Le changement de mentalité du grand public, qui comme à l'accoutumée ne se réalise que quelques années après la promulgation d'une loi, elle-même résultat d'une pensée humanitaire d'avant-garde (Loi d'Orientation pour les personnes handicapées du 30 juin 1975), est enfin acquis. Congrès, Journées d'études locales retransmis par les mass-média régionales ont particulièrement contribué à habituer l'opinion publique à une nouvelle façon de concevoir le rôle de l'école : le droit à l'école pour tous les enfants semble acquis. Ceci constitue une évolution récente importante pour la mentalité du citoyen français ordinaire. D'après l'analyse de nos documents cet acquis ne s'est vraiment consolidé qu'en 1982.

Les débats publics ont aussi habitué le grand public à appréhender d'une façon nouvelle les jeunes handicapés ou inadaptés. Leur droit au partage de la vie sociale communautaire ne saurait désormais être contesté. Il paraît évident, à tous, que les personnes handicapées ou inadaptées doivent pouvoir recevoir des réponses ajustées à leurs besoins spécifiques, ailleurs et autrement que regroupées en unités fermées sur elles-mêmes. Il est reconnu que ces lieux de soins méritaient souvent le nom de

ghettos, même si ceux qui les avaient inventés, n'avaient nullement cherché à enfermer ou à retrancher de la vie quiconque. Mais désormais il devient sans doute inconcevable de créer des structures qui ne tiendraient pas compte de l'impérieux besoin qu'éprouve tout être humain de participer à la vie sociale de tous.

- 4°) Les manifestations se proposent souvent d'être, pour la région ou pour l'association, l'instance évaluative, ou du moins promotrice de ce type de travail.

Beaucoup de journées d'études pourraient encore faire leur la définition suivante : "cette commission observatoire devrait évaluer les aspects quantitatifs et qualitatifs des différentes expériences d'intégration, afin de mieux cerner ce processus, aux contours encore flous, qu'on appelle "intégration", les moyens nécessaires à sa réalisation, ainsi que ses limites" (Bulletin d'Informations C.R.E.A.I. de Bourgogne)(7).

Les comptes rendus diffusés annoncent ainsi souvent la création d'une commission d'étude chargée de cet intéressant inventaire. Les réunions de synthèses incitent à ces recherches, les déclarent nécessaires, mais très peu d'exposés (sauf quelques associations telle l'A.N.C.E. aux Journées d'étude du Mont-Dore en 1983)(8) partent de chiffres exacts, qui permettraient d'évaluer au moins l'ampleur de la transcription dans le réel des bonnes intentions concernant l'intégration.

Pour ce qui concerne l'aspect plus qualitatif des intégrations, nous notons avec satisfaction que c'est dans ces comptes rendus de manifestations, essentiellement locales, que nous avons collecté pour les travaux du Groupe un assez riche matériel. Lors des congrès et journées d'études la plupart des intervenants présentent, en effet, des récits strictement descriptifs d'accueil réussi d'enfants handicapés ou inadaptés. Mais il n'est pratiquement jamais procédé à l'analyse des facteurs concourant à cette réussite. Il n'est surtout presque jamais question d'échec ou de

refus d'accueil. Or, ces dernières expériences seraient sans doute plus instructives pour une compréhension des réticences toujours existantes et surtout des difficultés qu'il ne convient ni d'occulter, ni de minimiser. Si les manifestations, dont beaucoup ont eu lieu aussi dans les milieux enseignants sans recevoir toujours une diffusion nationale, ont contribué à faire tomber un certain nombre de barrières psychosociologiques, elles ont peut-être aussi déplacé et organisé de façon plus insidieuse des défenses contre l'accueil de tous les enfants chez un certain nombre de personnes. Nous devons donc tenter de repérer et d'analyser ces résistances persistantes.

Ces manifestations apportent peu de connaissances sur ce qui se passe effectivement lorsque des intégrations sont tentées. Nous regrettons en particulier de ne pas trouver d'informations concernant une évaluation quantitative et qualitative de la réalité pratique des intégrations. Sommes-nous toujours, comme nous le déplorions avant le début des travaux du Groupe, à parler d'expériences isolées ou une certaine généralisation est-elle en cours ? Pour l'instant il est difficile de répondre à cette question. Nous constatons un processus en marche, sans pouvoir nous prononcer sur sa force.

- L'apport de la littérature

La diffusion des connaissances nouvelles acquises grâce à la mise en place du processus d'intégration se fait essentiellement dans les revues professionnelles. Celles du secteur spécialisé depuis quelques années, celles de l'Education Nationale plus récemment.

La littérature consacrée à l'intégration scolaire des enfants handicapés est très abondante. Celle concernant l'accueil ou la non-exclusion des enfants et des adolescents inadaptés est assez réduite. Elle commence d'ailleurs juste à apparaître. Quelques ouvrages (cf. bibliographie) ont, en particulier, attiré l'attention sur la nécessité d'analyser le processus d'échec scolaire,

l'identification des mauvais élèves...(BAILLION (R.) 1982 (9), DESCAMPS (J.C.) and al. 1982 (10) ; JEGGE (J.) 1981 (11), Rapport Bertrand SCHWARZ 1981 (12), Rapport LEGRAND 1982 (13), etc...).

A propos des écrits plus directement orientés sur l'intégration, nous pourrions, dans l'ensemble, reprendre les constats énoncés à propos des débats publics.

Jésus SANCHEZ, qui a réalisé une bibliographie critique de la littérature, tant scientifique que professionnelle, parue entre 1970 et 1981 sur "L'intégration des enfants et des adultes handicapés", estime que dans ces textes : "le consensus en faveur de l'intégration apparaît plus discurtif qu'actif et prend plus souvent figure de mode de défense contre la mauvaise conscience, que de contestation réelle de l'exclusion" (14).

Depuis 1981, nous dirions que la mauvaise conscience même a disparu. Parce que l'idée de l'intégration scolaire s'est banalisée, chacun discourt comme si l'inscription dans les actes avait effectivement suivi cette adhésion théorique.

Dans l'ensemble, la littérature pourrait, pour nous, se définir par trois caractéristiques :

1°) Elle se préoccupe de généralités

Sur 374 thèmes recensés par J. SANCHEZ concernant les enfants et les adolescents, 80 % sont consacrés à l'intégration scolaire. Et parmi ces écrits 50 % développent des généralités, 3 % décrivent "du vécu", 6 % se préoccupent d'évaluation...

Relevons aussi que comparativement aux écrits consacrés aux adultes handicapés, dans la littérature française concernant les jeunes l'accent est davantage mis sur l'adaptation des structures, ce qui laisserait supposer que l'école constitue un univers plus soumis à la critique que celui des adultes. Et dans ce cas encore, il s'agit plus souvent de réflexions que de vrais travaux de recherche.

Parmi les généralités reprises par l'ensemble des écrits, signalons :

L'intégration est bénéfique pour l'enfant handicapé accueilli et les enfants de la classe accueillante : la plupart du temps cette affirmation concerne la maternelle et les jardins d'enfants où, quelque soit le handicap de l'enfant, cette assertion semble vraie. Dans ces structures pré-scolaires les enfants composant la classe peuvent être préparés à accueillir un enfant ayant des besoins différents. Il peut leur être expliqué que cet enfant nécessite de la part de la maîtresse une attention particulière, il peut même leur être demandé de l'entourer spécialement ou de l'aider. Mais il faut aussi les mettre en garde contre une assistance excessive qui risquerait rapidement de devenir ségrégative. Dans les écrits, l'analyse ne pointe que rarement les raisons pour lesquelles le pré-scolaire se prête effectivement de façon généralisée à l'accueil des enfants handicapés (encore que certains exemples d'enfants sourds non démutisés et d'enfants aveugles ou malvoyants graves non assistés sur le plan rééducatif, présentés comme des réussites, nous interrogent). Le bénéfice, en ce qui concerne la socialisation, est généralement bien relevé et désormais suffisamment prouvé.

Ces écrits omettent toutefois la plupart du temps :

- a) de s'interroger sur la participation possible pour un certain nombre de jeunes handicapés aux apprentissages qui vont faire l'essentiel des occupations des élèves à partir du cycle élémentaire, parfois dès la grande section de maternelle. Rarement il est, en effet, rappelé, dès que se trouvent évoqués des exemples, les différents niveaux qu'exige l'intégration pour mériter ce nom et la globalité des objectifs de l'intégration.
- b) Même au niveau de ces généralités généreuses, l'objectif de l'intégration est rarement rappelé, l'intégration scolaire étant traitée comme une fin en soi. Les documents qu'il nous a été donné de lire traitent du sujet comme si à chaque jour suffit sa peine,

"intégrons aujourd'hui à l'école... et demain nous verrons...". Un certain nombre de documents publiés à propos des classes intégrées d'enfants trisomiques sont particulièrement significatifs à ce propos.

- Parmi les généralités reprises par la majorité des auteurs, reviennent deux causes de freinages :
 - . l'absence de moyens supplémentaires,
 - . l'insuffisance d'information et de formation initiale des enseignants.

Comme ces argumentations sont apparues aux membres du groupe susceptibles d'être contredites, ou du moins d'être soumises à une sérieuse analyse quant à leur signification, nous reviendrons ultérieurement sur ces points.

2°) La littérature consacrée au thème qui nous préoccupe est essentiellement descriptive.

Les articles recensés pour la période 1982-1983 se répètent - ils sont rarement analytiques et encore plus rarement prospectifs. Jésus SANCHEZ avait recensé 52 études et recherches sur 299 documents (exclusivement consacrés à l'intégration scolaire), mais les vraies recherches évoquées et citées par lui appartiennent toutes à la littérature anglo-saxonne et parmi les études françaises il ne peut citer que le travail réalisé au C.T.N.E.R.H.I. pour les Journées d'étude de 1981, portant sur les barrières psycho-sociologiques, où le Groupe d'étude préparatoire avait lancé un mini-sondage à propos de l'attitude des divers partenaires concernés.

Nous mêmes avons recensé comme études sérieuses peu de travaux :

- . un document évaluant l'intégration de façon chiffrée et descriptive, telle qu'elle se présente dans le département de la Réunion (15),

- . une enquête menée par J. CLISANT pour l'A.N.C.E. (8) et concernant cette fois-ci environ 20.500 enfants et adolescents pris en charge dans les diverses institutions affiliées à cette association (dont 14.812 enfants relevant encore de placements).
- . l'étude de l'O.C.D.E. publiée en 1981 sur L'éducation des adolescents - intégration scolaire (16).

Nous ne prétendons nullement avoir réalisé l'investigation rigoureuse qui eut été nécessaire pour conclure que les travaux français n'existent point. Peut-être sont-ils simplement inconnus aux services du C.T.N.E.R.H.I., comme aux membres du Groupe. Nous pouvons aussi espérer qu'ils sont, pour l'heure, simplement en train de se faire.

En conclusion nous dirons, après ce rapide tour d'horizon - peut-être partial comme chaque fois que l'évocat est lui-même concerné par la question - que le travail d'analyse concernant la mise en place de l'accueil des enfants en difficulté reste largement ouvert aux bonnes volontés et que le domaine de la recherche paraît totalement inexploité.

CHAPITRE I

REFLEXIONS A PROPOS DE APPROFONDISSEMENT,
ET REMISE EN CAUSE DE QUELQUES GENERALITES

Avant d'aborder dans les chapitres qui suivent le travail analytique qui se voudrait constructif de la nouvelle réalité à promouvoir afin que l'école puisse accueillir, sans renier sa fonction même, tous les enfants, le Groupe a tenu à faire part aux lecteurs du présent rapport d'un ensemble de débats où percent plus sa perplexité, ses interrogations que ne s'articulent ses certitudes.

Ces questions, qui ont surgi aux détours de chacune de nos séances de travail, portent sur des postulats ou affirmations qui semblent pour l'instant souvent avoir reçu l'aval administratif, professionnel et populaire.

Nous en retenons essentiellement trois points, car ils constituent de véritables préliminaires au débat technique qui suivra :

- le volontariat de "l'accueillant" et des structures accueillantes,
- la persistance de barrières psycho-sociologiques,
- le concept d'intégration et les réalités de l'intégration.

Cet inventaire est toutefois plus illustratif qu'exhaustif. D'autres "généralités", incantatoirement reprises par les déclarateurs patentés d'abord, le chœur des usagers ensuite, mériteraient d'être soumises à l'analyse critique. Dans les développements ultérieurs nous reprendrons un certain nombre de ces points de détail sur lesquels le consensus apparent n'a point convaincu d'emblée l'ensemble des participants du Groupe.

I - LE VOLONTARIAT

En France, l'intégration est certes une obligation nationale depuis la Loi d'Orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975. Aucun texte législatif ne détermine cependant quand l'obligation éducative doit être remplie dans le cadre de l'école ordinaire et quand elle relève de l'éducation spéciale.

DESCHAMPS (J.P.), MANCIAUX (M.), SALBREUX (R.), VETTER (J.), ZUCMAN (E.), dans leur récent manuel (1981) "L'enfant handicapé et l'école" (17), traduisent, d'ailleurs, bien l'opinion générale lorsqu'ils écrivent : **"l'intégration d'un enfant handicapé dans une classe normale nécessite un certain engagement de l'enseignant, ou tout au moins un volontariat et un libre consentement à une décision qu'on ne saurait lui imposer s'il n'y adhère pas"**. C'était aussi l'opinion d'une partie des membres du Groupe.

En effet, les circulaires officielles (janvier 1982 et janvier 1983) ne cautionnent-elles pas la contribution volontariste à **"l'effort entrepris par le Gouvernement pour lutter contre les inégalités sociales"** ? La circulaire de janvier 1982, au point 2 : intégration, précise que : **"La recherche de l'intégration des enfants et adolescents handicapés ne saurait résulter de la mise en place générale et immédiate d'un système définitif succédant à d'autres... Pratiquée sans systématisation (elle) aura d'autant plus de chance de réussir qu'elle résultera d'un choix clairement exprimé par l'enfant, sa famille et l'enseignant..."**.

De ce texte il semble qu'on ait essentiellement retenu qu'un enfant handicapé ne pouvait être imposé à un maître, peut-être encore moins à un remplaçant. Nous avons, en effet, trouvé un texte où les auteurs s'interrogent longuement sur l'art et la manière de procéder avec les maîtres non titulaires qui n'auraient pas, au préalable, donné leur accord pour prendre en charge une classe dont l'enseignant avait accepté d'accueillir un enfant handicapé ! Et ce débat va jusqu'à proposer un corps de "spécialistes" pour classes avec enfants handicapés !

La deuxième circulaire est plus "silencieuse" à propos de ce volontariat des enseignants. Suivant un usage bien français du droit coutumier, il semblerait que le volontariat soit désormais reconnu par l'usage.

Quand Elisabeth ZUCMAN écrit à propos de jeunes enfants très handicapés : "le travail actuel d'insertion d'enfants très handicapés en maternelle est un travail journalier où il ne peut y avoir aucune obligation, aucune règle" (18) nous ne pouvons que la suivre dans son raisonnement. Quand elle pense par contre qu'"il faut souhaiter qu'il ne subisse jamais aucun impératif", une partie des membres du Groupe se montrent très réticents devant une telle affirmation de principe. Il apparaît, en effet, que s'il n'est pas souhaitable d'imposer l'intégration dans une classe ordinaire à un élève, à une classe, à un maître (ou à plusieurs), voire à des parents, il n'est pas davantage souhaitable de laisser au seul bon vouloir des individus la réalisation de ce que le texte de 1975 considère comme une obligation nationale.

Dans la plupart des pays, c'est d'ailleurs une volonté politique qui a permis au processus de changement d'aller de la ségrégation à l'intégration.

En suivant les travaux comparatifs menés depuis 1978 par le Center of Educational Research and Innovation (C.E.R.I.) de l'O.C.D.E. à propos de l'éducation des adolescents handicapés, il apparaît de façon évidente que l'intégration scolaire s'est imposée dans la majorité des pays européens après 1975 (19). En règle générale on retrouve d'ailleurs les étapes suivantes :

a) L'intervention législative

Si dans presque tous les pays on trouve à l'origine du mouvement intégratif une loi incitatrice, déclenchante, on observe cependant souvent un hiatus entre les exigences des lois et un terrain insuffisamment préparé. Cette situation serait particulièrement sensible en Angleterre. Dans la majorité des pays, Italie mise à part, des exceptions à l'application stricte de la loi sont par contre d'emblée prévues.

b) L'organisation administrative

Dans la plupart des pays on assiste dans un second temps à une lutte des administrations entre elles, chacune voulant assurer la tutelle de

l'intégration. Les problèmes se présentent aussi de façon spécifique suivant que les traditions administratives relèvent du centralisme comme c'est le cas pour la France, ou d'une gestion et de pouvoirs régionaux comme en Italie et au Danemark. La régionalisation et la décentralisation des services de santé ont souvent considérablement aidé à la généralisation de l'intégration. En Angleterre, cependant, la décentralisation laisse trop de pouvoir aux autorités locales, ce qui dans certaines régions favorise les options dominantes et, par voie de conséquence, parfois le volontariat.

c) Les financements

Les modalités de financement sont très diverses, allant de la subvention forfaitaire octroyée par le Ministère de l'Education, aux prix de journée relevant des assurances sociales, aux subventions locales, aux montants tributaires des revenus de la collectivité locale.

d) La quatrième étape, enfin, c'est le temps

L'épreuve du temps fait émerger les aspects négatifs et positifs des différentes politiques. Des bilans sont en cours dont la France devrait sans doute pouvoir tirer profit, avant de codifier ses modalités de fonctionnement.

Suivant les politiques nationales, plus ou moins dirigistes, autoritaires, ou au contraire volontaristes... les pratiques des divers pays divergent : en Italie, en Suède, en Norvège l'intégration scolaire est un droit absolu reconnu aux enfants et adolescents handicapés et inadaptés, le temps de la scolarité obligatoire. Ce principe peut avoir pour conséquences qu'un enfant grabataire, sans participation aucune aux activités scolaires, peut se trouver au milieu d'une classe en Italie, dans une classe avec un maître pour lui tout seul en Norvège. Ceci peut aussi avoir pour conséquence qu'une adolescente droguée dont les parents refusent le transfert en service de soins peut arriver - les rares fois où elle se présente à l'école - avec un révolver chargé pour menacer le professeur principal qu'elle déteste, parce que dans ce pays n'existe pas de juridiction pour mineurs pouvant intervenir préventivement. Dans la plupart des autres pays il est fait appel au volontariat des écoles.

Les pratiques peuvent aussi être classées à partir des différents modèles suivants :

1) Le modèle médical

On part du principe qu'il existe des besoins spécifiques liés à une pathologie inhérente à l'enfant et irréversible : le projet consiste alors à améliorer les services pour répondre à ces besoins.

Ce modèle on le trouve à l'antipode de l'intégration telle que nous l'entendons :

- . en U.R.S.S., et dans un certain nombre de pays où les handicaps sont essentiellement envisagés sous l'angle de la défectologie.

Mais aussi dans des pays qui se veulent ou se disent intégrationnistes, tels que :

. L'Angleterre

Où des institutions très différenciées cherchent à apporter des réponses adaptées au plus près des besoins définis. Cette politique sous-tendue par une loi proche de notre loi d'orientation, engendre une multiplicité d'instances éducatives.

. La Suède

Longtemps considérée comme pilote en la matière, l'intégration y est pratiquée depuis une vingtaine d'années, la politique suédoise distingue désormais :

- o intégration physique
- o intégration des ressources
- o intégration individuelle
- o intégration sociale.

Le bilan de leurs expériences et l'évolution des modalités amènent les usagers suédois à réclamer et cautionner le fait qu'à nouveau s'ouvrent de plus en plus de classes et d'écoles spéciales à côté d'écoles ordinaires.

. L'Allemagne

On trouve peu d'intégration scolaire. La politique allemande se fonde sur la concentration du handicap. L'objectif premier : la réinsertion professionnelle et pour cela armer les handicapés en fonction de leur pathologie. Cette politique assure une vie normalisée et parallèle. Il y a 4 ans, lors de l'observation de l'O.C.D.E., on commençait toutefois à soulever les problèmes de carences de personnalités des individus sortant de centres de ce type, notamment sur le plan de l'autonomie sociale... La situation semble évoluer actuellement.

2) Le modèle sociologique

Il est fondé sur une analyse du fonctionnement social de la ségrégation en général et de la marginalisation dans tous ses aspects.

La dynamique de l'intégration se porte alors sur l'environnement : l'intégration est fonction de l'évolution sociale donc des attitudes des individus et de la fonction des institutions.

Les ressources ne sont plus centrées sur les besoins de l'enfant mais sur les changements à apporter à l'école.

Ce modèle se retrouve :

. en Italie

L'intégration y est liée au grand mouvement de fermeture des institutions spécialisées et hôpitaux psychiatriques, à la suite d'un vaste questionnement socio-politique général sur la femme, l'avortement, la drogue...

Mais l'Italie a rapidement dû poser un certain nombre d'exigences faute de quoi l'intégration ressemblait étrangement à de la garderie peu coûteuse :

- maximum de deux enfants handicapés par classe de 20,
- des réseaux de soutien médico-social.

. en Norvège

Le vote d'une loi est intervenu en 1975.

La politique norvégienne se fonde sur la non-séparation de l'éducation spécialisée et l'éducation de base, et prévoit un système de financement

et d'aménagement administratif de l'école ordinaire qui se doit d'accueillir tout enfant handicapé. Ainsi, toute école emploie un enseignant spécialisé même en l'absence d'enfants handicapés et chaque enfant considéré comme inadapté ou handicapé donne droit à un forfait d'heures d'encadrement supplémentaire ; ce forfait étant pour partie fixe (financement d'Etat, Ministère de l'Education, pour partie tributaire de choix budgétaire de la collectivité locale. En 1983 ce complément accusait une sérieuse diminution, conséquence de la recession économique du pays).

D'autre part, la formation des enseignants spécialisés est particulièrement poussée.

. aux Etats-Unis

Après la guerre du Vietman, un mouvement social affirma sa volonté de voir intégrer les handicapés aux niveaux scolaires et professionnels (cf. Loi 94-142).

L'administration Reagan procède actuellement à des coupes sombres dans les budgets sociaux qui risquent de provoquer une régression importante de la politique intégrative.

3) Le modèle "utopique"

(cf. utopie = pays imaginaire où un gouvernement idéal règne sur un peuple heureux)

Modèle individualiste : il privilégie la prise en compte de l'individu, de son désir, l'écoute authentique de la personne différente, les exigences de la communication.

Ce modèle refuse l'intégration à tout prix, ne se situe pas au niveau général, mais au niveau des structures et des individus, et tient compte de l'interaction entre individu et milieu.

Pour l'O.C.D.E., en conclusion de ses travaux, le problème de l'intégration se poserait, en effet, plus en termes de besoins que de droits. Pour cet organisme international, les pratiques intégratives, avec leurs variantes nationales que nous venons d'énumérer, seraient davantage des essais de déségrégation que des tentatives d'intégration. Parmi les modalités, l'intégration individuelle s'avère la plus difficile, mais aussi la plus efficace, à condition qu'elle puisse être garantie à tout enfant tout au

long de son cursus scolaire. Mais c'est aussi le modèle où le volontariat des structures (école comme milieu spécialisé), et des personnes qui constituent et font fonctionner ces structures, pourra sans doute bloquer encore pour un temps plus ou moins long, la généralisation de l'ouverture de l'école et du passage vers elle.

La France est actuellement le pays qui tend vers Le modèle dit "utopiste". Il s'agit là, d'après l'O.C.D.E., d'un modèle hautement recommandable. Dans l'absolu, sur le plan théorique, nous pourrions dire que c'est sans doute le modèle le plus satisfaisant en ce qui concerne le respect de la liberté de l'ensemble des partenaires concernés.

L'opinion étant sensibilisée, comme nous venons de le voir, grâce au travail des associations et des professionnels particulièrement motivés, sans doute ne pourra-t-on jamais bloquer totalement la marche en avant vers l'intégration, voire remettre en cause son principe.

Mais le volontariat introduit des limites, freine la généralisation rapide, justifie les hésitations, les refus. Le refus possible entretient les défenses, qui elles-mêmes prennent source dans des raisons souvent non exprimables sur un plan rationnel. Certains exemples analysés dans le Groupe ont, en effet, permis de mettre en lumière que, derrière une construction de défense, étayée sur les besoins des autres enfants et sur l'impossibilité matérielle de faire face aux problèmes provoqués par l'arrivée d'un enfant handicapé (se déplaçant par exemple simplement avec des cannes ou présentant un problème de propreté sphinctérienne pour un enfant spina bifida...), il y avait parfois un problème personnel non résolu de l'enseignant face à l'acceptation du handicap. L'obligation de recevoir cet enfant en classe aurait sans doute pu aider les enseignants à trouver la solution pour faire cesser la difficulté d'accueil utilisée pour justifier le refus.

Il y donc une ambiguïté de deux objectifs annoncés comme complémentaires et qui peuvent apparaître comme contradictoires :

- l'intégration est un droit pour les enfants, mais
- un fonctionnaire peut refuser d'appliquer la loi.

Mais la contradiction est peut-être moins irréductible quand on prend en compte deux niveaux d'objectifs :

- une finalité,
- un objectif tactique.

Il semble que pour réussir une intégration, il faille toujours chercher les conditions les meilleures pour cette réussite. Or, l'adhésion du maître en est certainement une condition essentielle. Ceci peut donc vouloir dire qu'on cherche bien à mettre en application la loi, mais en recherchant les conditions optimales, la réussite de l'expérience et l'adhésion d'un premier maître étant supposé, par vagues successives, entraîner l'adhésion des autres maîtres, des autres personnels et des parents.

D'autres exemples ont d'ailleurs montré, dans un département où l'intégration - suivant le modèle volontariat un peu forcé par la pression de l'exemple - s'est beaucoup développé ces dernières années, que les enseignants refusant ou déclarant forfait en cours d'expérience d'accueil d'un enfant handicapé, sont aussi des enseignants qui ont des difficultés avec les autres enfants, qui sont mal à l'aise dans leur fonction.... L'idée a même été émise dans le Groupe que si, peut-être, le volontariat n'était pas maintenu, l'accueil des enfants handicapés, du fait de la vigilance "extérieure" qui leur est prodiguée, aiderait à former, pour l'ensemble des élèves, des instituteurs et professeurs faits pour ce métier de relation.

Mais tant que le volontariat restera la règle et non le refus l'exception, l'enseignant se sentira aussi, en cas d'accueil d'enfants handicapés ou inadaptés, mis dans une situation particulière pour laquelle il ressentira une satisfaction d'estime de soi. C'est très important professionnellement pour chacun d'entre nous. Nous avons besoin de gratifications. Pourquoi pas celle-là, diront certains ? Mais cette autogratisation peut comporter plus de dangers qu'elle n'apporte d'aide utilisable. D'une part, cette recherche de gratification au détriment d'un seul ou de deux enfants risque une fois de plus de déposséder quelque peu ces enfants de leur participation à leur trajectoire personnelle. D'autre part, elle peut en faire des otages ou des maîtres ou du groupe scolaire. C'est ainsi que nous avons, dans une étude de cas, trouvé une fillette trisomique "bien intégrée" dans le primaire où elle

avait suivi, après un redoublement en C.P., une même classe jusqu'à l'âge de 13 ans. Depuis 5 ans elle ne partageait rien, sauf à être la mascotte de la classe qui l'aimait bien !

Pour beaucoup, le refus d'accueillir des enfants handicapés ou inadaptés, c'est la menace d'être exposé à un regard extérieur sur la compétence professionnelle qui agit. La peur d'être jugé non compétent et même la peur de devoir se reconnaître non compétent avec un enfant qui va être fatalement différent des autres puisqu'il est désigné comme handicapé ou inadapté, est un important facteur de freinage à l'intégration. Le volontariat permet à cette peur de subsister, de se cultiver. L'obligation impérative d'accueillir tout enfant qui se présente semble avoir raison de cette peur. Une chose qu'on est obligé d'accomplir est appréhendée de façon différente de quelque chose qui vous menace d'arriver.

Seule une remise en cause de ce volontariat mettrait fin à l'injustice actuelle que subissent encore trop de familles et d'enfants, suivant qu'ils habitent ou non un secteur accueillant, c'est-à-dire un ensemble scolaire où des militants volontaristes ont, en réseaux, inspiré suffisamment de collègues pour que l'enfant ne soit pas obligé de chercher son intégration dans un autre quartier. Françoise LECLERC (20) montre, dans de nombreux cas suivis par elle, combien l'intégration signifie encore souvent transplantation. Il est, en effet, "injuste" qu'un enfant ne puisse poursuivre sa scolarité à l'école de son quartier simplement parce que la maîtresse du C.P. n'en veut pas, alors que l'intégration en maternelle a été bénéfique et réalisable sans efforts surhumains pour les enseignants. Tout comme il est inconcevable d'accepter l'exclusion de la classe, pendant le congé maladie du maître, d'un enfant bien intégré jusqu'alors simplement parce que le maître remplaçant n'est pas partant pour l'intégration.

Le volontariat "à la petite semaine", aussi généreux soit-il, doit être proscrit car résultant, soit de militantisme plus un peu de charisme, soit de motivations personnelles douteuses : il risque, en effet, de s'effriter à la première difficulté et surtout de rester une démarche isolée.

En conclusion, il semblerait qu'il faille considérer le temps du volontariat comme une étape technique :

D'une part, on pénétrerait pour le moment le volontariat parce que pour chaque tentative d'intégration les conditions les meilleures doivent être recherchées et que l'adhésion personnelle des maîtres favorise grandement cette réussite. Cet obligatoire passage par l'étude du milieu accueillant, favorise peut-être l'élaboration souhaitable d'un projet global pour l'enfant et non pour l'élève, car l'accueil d'un jeune en difficulté doit se faire avec tous les partenaires concernés, dont les autres maîtres des enfants, les responsables hiérarchiques qui s'engagent à inscrire un projet dans une perspective à long terme. La France ne renierait nullement le modèle qu'elle suit actuellement, si l'accent était mis (comme d'ailleurs les textes ministériels le suggèrent) sur la recherche du cas par cas de la meilleure configuration possible pour que l'enfant (ou les enfants) à accueillir ou à maintenir à l'école puisse(nt) se sentir participant(s). Dans ce cas, serait davantage pris en compte ce que la classe, le ou les enseignants concernés hic et nunc et ceux de demain avec leurs responsables administratifs (afin d'éviter les ruptures et transplantations) peuvent offrir plutôt que de faire l'inventaire de ce qu'ils craignent.

Cela éviterait aussi, comme malheureusement cela se produit quelques fois actuellement, que les écoles ouvertes aux jeunes en difficulté n'atteignent un degré de saturation peu compatible avec le maintien d'une bonne qualité d'accueil.

D'autre part, pour des raisons tactiques certains pensent qu'il faut provisoirement passer par le volontariat, mais en le présentant comme une conjoncture qui ne saurait durer. C'est le profit tiré de l'intégration par chacune des parties concernées (élève, parents, enseignants, autres enfants), qui une fois connu et valorisé stimulera les vocations.

Le nombre, la propagation progressive devrait ensuite permettre le passage du régime exceptionnel d'expérience pilote à celui, banalisé ou presque, de vitesse de croisière.

II - LES BARRIERES PSYCHO-SOCIOLOGIQUES PERSISTANTES

Nous venons de voir combien, en moins de 2 ans, l'opinion publique a évolué en ce qui concerne le droit des personnes handicapées à vivre comme tout le monde. Le rejet de la personne handicapée, si souvent invoqué comme une barrière bien plus difficile à vaincre que les barrières architecturales, semble désormais avoir disparu des discours de l'homme de la rue comme viennent de le prouver des chercheurs du Laboratoire de psycho-sociologie de l'Université de Paris VIII, dans une remarquable recherche sur les représentations face aux personnes handicapées physiques (21).

Pourtant aux détours des analyses des cas rapportés par les participants ou glanés dans la littérature que de blocages inexplicables à première vue ! Que de textes prônant l'intégration où les mais de mise en garde, les exceptions à respecter, les réticences, les résistances, voire la peur face à l'intégration réapparaissent après quelques lignes d'acquiescement au principe.

Les réactions, tant dans le corps enseignant que chez le personnel de l'éducation spéciale, ont aussi été globalement approbatives à la formulation de principe telle que l'énonce la circulaire QUESTIAUX/SAVARY et à la définition des modalités de collaboration entre soignants et enseignants qu'esquisse la circulaire Education Nationale/Santé/Solidarité de 1983. Mais les psychiatres ont fait paraître tout aussitôt un manifeste de protestation (22). Les psychologues aussi ont cru devoir soulever un certain nombre de critiques et de mises en garde (23).

- II₁ Dans le secteur de l'éducation spéciale, plus communément appelé Secteur de l'Enfance Inadaptée, on a, en fait, assisté à l'évolution suivante :
- Jusqu'en 1982 on a enregistré deux types de comportements :
 - . des réactions de groupe : dans les congrès, les colloques qui se sont tenus sur la question de l'intégration, il a souvent été enregistré

des réactions plus ou moins violentes, agressives vis à vis de l'Education Nationale et de l'administration, cf. en avril-mai 1982 :

- Congrès de l'A.N.D.E.S.I.
- Journée au Ministère de la Solidarité (Mouvement d'Action Educative)
- Montpellier : Journée sur l'enfant sourd
- et même certaines journées de l'A.N.C.E.

. des réactions individuelles : sur le terrain, les exemples se sont multipliés de peur vaincue, dépassée, de résistances levées dans et par une action intégrative, là où ont pu s'instaurer des situations de contact et d'échange entre professionnels.

Dans le milieu spécialisé, la "peur" s'exprimait par rapport à la perte, à deux niveaux :

- a) au niveau des statuts, de la sécurité de l'emploi et de la liberté de travail, face à l'emprise de l'Education Nationale et au risque de fermeture des établissements.
- b) au niveau de la dépossession du Handicap et du Handicapé : "outil de travail" qui garantit au professionnel sa spécificité, voire son identité.

- Depuis 1982 ces manifestations ouvertes d'hostilité ou d'opposition, comme nous avons pu le constater dans l'introduction de ce rapport, semblent avoir fait place au dialogue et à la volonté déclarée de coopération. Il semble que dans le champ de la Santé, cette nécessité de collaboration avec d'autres secteurs, permette aussi à un regard extérieur d'appréhender différemment les actions en cours. C'est le constat que nous faisons, du moins dans la majorité des documents émanant du Secteur Enfance Inadaptée. Le contenu des deux circulaires interministérielles semble avoir apporté quelques assurances quant à la volonté politique de reconnaître les compétences spécifiques de chacun et de les utiliser dans une nouvelle réorganisation des structures.

Il semble que l'administration ait cherché à apaiser les remous et les conflits naissants. On pourrait toutefois se demander si cette volonté de rassurer les uns et les autres s'est suffisamment fondée sur une analyse des résistances en cause, en particulier en faisant la part du fantasme et de la réalité... ? La non-élucidation des mécanismes psychologiques en cause, semble encore souvent agir comme un renforçateur de la peur. Celle-ci se déplace alors dans son expression et s'exprime à travers de nouveaux fantasmes.

Ainsi,

la Loi d'Orientation, en son article V, prévoyait l'intégration progressive de certaines catégories de personnels spécialisés à l'Education Nationale. Cette clause concernait surtout les éducateurs scolaires, et dans l'ensemble du Secteur Enfance Inadaptée la réforme s'est réalisée, dans la plupart des cas, à la satisfaction de la majorité des intéressés. Il fallait toutefois pour que ces éducateurs puissent être intégrés à l'Education Nationale qu'ils soient titulaires du baccalauréat. Pour les autres, des reconversions vers des postes d'éducateurs spécialisés ont dû intervenir. Désormais cette réforme concernera essentiellement encore les éducateurs techniques, mais d'autres catégories professionnelles continuent néanmoins à se sentir menacées. Beaucoup craignent cet acheminement de l'enseignement et de l'éducation spéciale vers une tutelle unifiée. Pour certains, dès lors, l'Education Nationale assurerait la coordination des interventions des enseignants et des personnels spécialisés dans un système d'éducation unique avec des prises en charge spécialisées.

Or, les personnels spécialisés non enseignants et les soignants sont loin d'accepter la tutelle de l'Education Nationale. Ils y voient un danger de restriction de la liberté d'action dont ils jouissent au sein des structures spécialisées. Cette liberté, souvent taxée de "laxisme de la Santé" vis à vis du secteur privé, était en réalité due à la difficulté d'évaluer des prestations relevant, d'une part de l'innovation empirique, d'autre part, constituant des actions d'une complexité particulièrement inextricable du fait de l'interaction pluridisciplinaire. Face à cette

absence de code, qui, en fait, était une nécessité au moins pendant la phase de création du secteur, le fonctionnement de l'Education Nationale avec ses programmes, sa hiérarchie, sa centralisation, apparaît comme rigide, autoritaire, voire tyrannique.

Il est bon de noter aussi que la sensibilité et la vigilance de certains personnels - plus particulièrement des éducateurs spécialisés et scolaires spécialisés - à l'égard de l'Education Nationale et de son autoritarisme se sont souvent développées à partir d'expériences personnelles douloureuses (soit d'échec scolaire ou d'adaptation difficile à l'école, soit d'une pratique pédagogique entravée par le système scolaire) déterminantes dans le choix d'exercer en milieu spécialisé de façon souvent a-pédagogique, voire anti-pédagogique.

On peut voir également dans la disparité actuelle des formations d'éducateurs, dans l'absence de consensus quant au contenu de la formation, et dans les différentes tendances des associations gérant les écoles, l'expression de cette méfiance à l'égard de l'Ecole et de l'Education Nationale.

Puis, il y eut la grande peur de fermeture d'établissements privés. Ce phénomène est très bien analysé par C. HERMANGE et M.A. PRIGENT, dans le Rapport du Groupe d'étude qui a fonctionné entre 1979-1980 sur la reconversion des établissements (24). L'école ou plutôt l'Education Nationale apparaît dans les discours de 1975-1980, comme l'ogre dans les contes de notre enfance. Longtemps, il lui était fantasmatiquement attribué une volonté délibérée d'hégémonie qui allait mettre en chômage des milliers de professionnels. Il semble que l'Education Nationale ait servi de bouc émissaire par rapport à la nécessité de changer les structures de l'éducation spéciale. Il est vrai qu'elles ne pouvaient plus subsister - compte tenu de l'évolution de la perception des besoins des enfants - sous forme de gros internats regroupant les jeunes handicapés ou inadaptés loin de leurs familles. C'était là l'une des conséquences de la nouvelle politique d'intégration sociale et ce n'est pas l'intégration scolaire qui pourrait en être rendue responsable.

Les deux circulaires interministérielles, la collaboration devenue perceptible pour tous entre le Ministère de la Solidarité et celui de l'Education Nationale, devraient désormais avoir apaisé les esprits.

Loin de vouloir supprimer les structures spécialisées et son personnel pluridisciplinaire, l'Etat a clairement exprimé sa volonté de les utiliser en complémentarité avec l'école.

Ceci suppose évidemment quelques reconversions de structures, mais surtout de profonds changements dans les habitudes professionnelles, quelques évolutions de mentalités et une nouvelle façon d'envisager la priorité des besoins des enfants en remettant en cause la hiérarchie des prestations. Alors, chacun se fait peur avec les problèmes de pouvoir, de tutelle. Les textes ministériels sont décryptés avant tout dans une perspective de confirmation des "craintes" : le Pouvoir, même si en fait il est simplement question de fonctions, d'agencements d'emploi de temps, est supposé avoir été attribué à l'Ecole dominatrice. Et chacun se retrouve menacé d'être dévoré par l'Ogre.

La volonté de coopération du secteur éducation spéciale et structures de soins, qui paraît à première vue évidente, a aussi été mise en relation avec la prise de conscience, au sein des équipes d'établissements spécialisés, du poids des réalités économiques.

D'une part, ces équipes voyaient leurs effectifs s'amenuiser et, d'autre part, elles se heurtaient pour la première fois à une volonté inflexible de la part de l'administration de mettre un frein aux dépenses sociales non justifiées.

La prise de conscience est, en effet, activée par le fait que bien des établissements se trouvent déjà aux prises avec une gestion difficile, devant concilier une baisse réelle d'effectifs avec une non-révision des prix de journée. Or, cette baisse du recrutement pourrait se discuter, par le fait qu'au fil des ans, certains établissements ont progressivement

sélectionné leur clientèle vers le "haut", (c'est-à-dire recherche d'homogénéité des handicaps, des progrès escomptables chez les enfants..., enfants non cas sociaux pour les internats ! et surtout sans trouble du comportement d'expression asociale...).

Dès que l'intégration scolaire a pu être tentée, il est logique que ces établissements aient vu arriver, à nouveau, ce qu'il est convenu d'appeler des cas lourds, c'est-à-dire simplement parfois des enfants réellement handicapés dans la gamme pour laquelle l'établissement était agréé, ou surtout des enfants polyhandicapés. Les personnels conscients d'une nécessité de reconversion ne sont pour autant pas toujours prêts à s'engager dans les changements d'habitudes, donc à accepter que leur clientèle habituelle s'en aille à l'école ordinaire et qu'en lieu et place ils prennent en charge ceux qui ne peuvent y aller.

Les professionnels et les responsables administratifs, appuyés par la demande des parents et du fait de la conjoncture économique, vivent ce changement comme une dépossession et tous les mécanismes de rétention vont jouer pour garder l'enfant ou l'adolescent jusqu'à la limite supérieure, voire au-delà, de l'âge de maintien dans l'établissement. Ce phénomène s'est traduit jusqu'à récemment de façon caricaturale par une appropriation du handicap et du handicapé par le secteur spécialisé, qui se croyait exclusivement capable de proposer un projet de prise en charge où l'ensemble des besoins du jeune était respecté et ce en fonction d'une individualisation spécifique pour chaque enfant appelé projet pédagogique et/ou thérapeutique.

Or, nous savons justement combien peu des dits projets étaient individuels. La plupart du temps ils n'étaient, en effet, qu'institutionnels.

Cette notion "d'appropriation du handicap" conduit à s'interroger sur les représentations conscientes et inconscientes qui la sous-tendent, car elle fonctionne toujours comme un sérieux obstacle à l'intégration. Tous les handicaps ne sont pas l'objet de mêmes représentations et n'engendrent pas les mêmes réactions. Ainsi,

"l'appropriation d'enfants handicapés sensoriels ou physiques, n'est pas du même ordre que l'appropriation d'enfants psychotiques".

Le renvoi de l'école des enfants cas sociaux intelligents, mais non prêts à désirer l'école, est apparu par contre de façon flagrante au cours de nos investigations.

L'attitude est très ambivalente à l'égard des jeunes présentant des troubles du comportement dont l'école ne veut pas. L'école n'en veut pas, mais nous voudrions les intégrer.

Les I.M.E., E.M.P.,... déplorent la non-orientation vers eux des enfants dits débiles légers qui sont déclarés revenir non scolarisés, après 6 à 8 ans d'intégration, vers les I.M.Pro et les C.A.T....

Nous nous sommes même demandés si cette dépossession était effective. S'il est toujours difficile de faire la part du craint et du réel, les statistiques auraient dû nous permettre de clarifier quelque peu la situation. Que nous révèlent-elles ?

Entre 1975 et 1981
Nous relevons pour

les variations d'effectifs suivants

	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83 (1)
- les Ets. médicaux								nous ne disposons
- les Ets. médico-éducatifs	113.954	152.642	163.720	174.735	172.829	168.685	166.175	encore que de chiffres partiels
- les Ets. socio-éducatifs								

Nous remarquons donc que cette fameuse réduction du secteur spécialisé privé suit une courbe à peine décalée par rapport aux effectifs du secteur spécialisé de l'E.N. (classes d'adaptation, classes annexées, établissements scolaires spécialisés, S.E.S. et classes ateliers, E.N.P., etc...)

où nous trouvons les totaux suivants

235.676	241.200	247.126	249.962	250.354	230.005	228.728	idem, soit primaire 94.000
					(2)	(3)	

Quand on analyse de plus près la baisse d'effectifs du secteur spécialisé, on note :

pour 1980/81 : une baisse de - 5,5 % des effectifs des établissements médicaux
une baisse de - 1 % des effectifs des établissements médico-éducatifs
et une baisse de - 5,7 % des effectifs des établissements socio-éducatifs

mais pour 1981/82 : une augmentation de + 0,2 % des effectifs des établissements médicaux
une baisse de - 2,8 % des effectifs des établissements médico-éducatifs
une augmentation de + 1,8 % des effectifs des établissements socio-éducatifs.

(1) Source : S.I.G.E.S. - Ministère de l'Education Nationale, Service de l'Information de Gestion et des statistiques - sous-direction des enquêtes statistiques et des études.

(2) Les classes d'adaptation ne sont plus comptabilisées comme enseignement spécialisé, sinon le chiffre serait de : 248.671.

(3) Ce chiffre comprend 129.000 élèves des S.E.S. et E.N.P., om l'accroissement est de + 2 % et 7.592 élèves de l'enseignement spécialisé privé, en diminution de 4, 16 %

L'Education Nationale a semble-t-il surtout diminué ses propres structures d'éducation spéciale, si nous nous référons aux commentaires des statistiques données par le Ministère de l'Education Nationale en date du 28 mars 1983 à propos des statistiques de l'Education spéciale 81/82, où le nombre des enfants et des adolescents scolarisés dans l'éducation spéciale a été de 394.903. Or, 57,9 % d'entre eux (soit 228.728) reçoivent un enseignement dans les établissements relevant du Ministère de l'Education Nationale.

Dans les établissements sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale on constate l'évolution suivante :

- une diminution continue des effectifs des classes annexées à une école primaire (-2.393 élèves pour la France métropolitaine), classes d'adaptation exclues. Rappelons le rôle important que jouent les G.A.P.P. (Groupes d'Aide Psychopédagogique) dans le maintien en milieu scolaire ordinaire du plus grand nombre possible des élèves. En juillet 1982, il y avait 1.971 G.A.P.P. en France métropolitaine et 25 dans les D.O.M. (en novembre 1981, il y avait respectivement 1.844 et 25) ;
- une diminution des effectifs (- 2.589 élèves) dans les établissements scolaires spécialisés. L'essentiel de cette baisse est dû à l'arrivée de générations creuses ;
- une augmentation très légère dans les E.N.P. (+520 élèves) ;
- une augmentation continue mais moindre que par le passé du nombre des élèves orientés vers les S.E.S. et les classes ateliers. Ces deux types d'établissements sont destinés, rappelons-le :
 - . à recevoir, à la sortie des classes élémentaires et des classes de perfectionnement des élèves déficients intellectuels légers ;
 - à assurer à ces adolescents un enseignement général ainsi qu'une formation préprofessionnelle. Toutefois, aucun diplôme de fin d'études ne leur est délivré.

De l'ensemble de ces chiffres, une conclusion s'impose. L'intégration scolaire :

1°) n'a pas encore supprimé le secteur de l'éducation spéciale,

2°) sous l'influence de la politique d'intégration, l'Education Nationale n'a pas étendu son propre secteur de l'éducation spéciale.

L'extension du secteur spécialisé touche essentiellement les S.E.S. et les classes-ateliers. Ce sont des élèves en situation d'"échec" dans le cycle secondaire ordinaire qui se trouvent orientés vers ces structures.

Dans le secteur Enfance Inadaptée, comme le montre le tableau p. 41, les diminutions d'effectifs sont tout aussi minimes.

Combien l'intégration individuelle touche-t-elle donc d'enfants actuellement ?

Dénombrer - même si nous sommes conscients du caractère alléatoire des sources statistiques dont nous disposons - permettra sans doute de mesurer :

II₂ les résistances de l'école

7 ans après la promulgation de la Loi d'Orientation en faveur des personnes handicapées, le chiffre le plus officiel (cf tableau ci-dessus), tout handicap confondu, annonce pour l'enseignement primaire et secondaire, public et privé, 20.807 intégrations ! pour 395.000 élèves relevant toujours de l'enseignement ou de l'éducation spéciale.

Pour le premier degré :

13.494 élèves handicapés sont intégrés dans l'enseignement ordinaire du premier degré.

La majorité d'entre eux (91,4 %) fréquentait l'année précédente un établissement de l'Education Nationale (soit dans le secteur public, soit dans le secteur privé) ; 2,5 % d'entre eux étaient scolarisés dans un établissement de la Santé ; 6,1 % venaient d'autres établissements ou

n'avaient pas suivi de scolarité : soit moins de 8,6 %, c'est-à-dire moins de 1.250 cas, qui officiellement ont été repérés comme ayant passé du secteur Enfance Inadaptée à l'école ordinaire.

89,3 % des élèves handicapés ont été intégrés dans des établissements publics et 10,2 % dans des établissements privés.

63,0 % des élèves handicapés ont été admis dans l'enseignement ordinaire après avis d'une commission départementale d'éducation spécialisée, et 37,0 % ont été admis directement.

76,3 % des élèves admis après avis d'une commission sont des élèves déficients intellectuels ;

4,6 % sont des handicapés moteurs ;

6,5 % des malentendants.

Les élèves admis directement sont surtout des handicapés moteurs (27,6 %), physiques (25,2 %), malentendants (19,7 %).

Pour le second degré :

l'intégration a touché en 1981-1982, 7.313 élèves handicapés

71,0 % d'entre eux sont scolarisés dans des établissements de l'enseignement public et 29,0 % dans des établissements privés.

Dans l'enseignement public l'accroissement a été de 7 % par rapport à l'année précédente.

Comme par le passé, l'intégration des adolescents handicapés se réalise essentiellement dans les collèges où 57,2 % d'entre eux sont scolarisés en premier cycle, en moindre importance dans les L.E.P. où 24,6 % sont scolarisés en second cycle court et, en dernier lieu, dans les lycées où 13,8 % suivent un enseignement long.

L'intégration semble avoir été plus aisément réalisable et réalisée au niveau de certains types de handicaps puisque, sur 100 % d'adolescents handicapés intégrés, 22,9 % sont malentendants, 17,5 % sont amblyopes, 17,4 % handicapés moteurs.

L'intégration pour 28,6 % des adolescents handicapés a eu lieu après avis d'une commission départementale d'éducation spécialisée ; 71,4 % ont été admis directement.

Pour la catégorie d'élèves admis après avis d'une commission départementale, le pourcentage des amblyopes et des handicapés moteurs a augmenté, alors que celui des sourds, des malentendants, des infirmes moteurs cérébraux et des "autres handicapés physiques" a diminué.

Pour la catégorie des élèves admis directement, le pourcentage des malentendants et des infirmes moteurs cérébraux s'est accru et celui des "autres handicapés physiques" a diminué.

Nous devons néanmoins mettre le lecteur en garde contre la valeur de ces indications, les sources statistiques étant pour l'heure très incertaines faute d'une grille standardisée, facilement utilisable par tous ceux qui fournissent les données.

Comme le souligne la note du Ministère de l'Education Nationale :

"Ainsi à l'heure actuelle, seuls 20.807 enfants et adolescents handicapés du premier et second degrés ont pu être intégrés parmi les 12 millions de leurs camarades scolaires dans l'enseignement ordinaire, en France métropolitaine" (opus cité et cf. Annexes tableaux statistiques).

Il semble donc patent, au vu de ces chiffres, que des résistances se sont mises en place du côté de l'école et de son personnel. Et, en effet, dans les débats du Groupe il est rapidement apparu que si des expériences intégratives sont actuellement menées à l'école, celle-ci réagit globalement par une résistance passive à l'intégration et plus généralement à l'innovation, du fait certes d'un ensemble complexe de facteurs d'où les raisons personnelles du corps enseignant ne sont pas toujours absentes. Les causes principales peuvent, semble-t-il, être regroupées sous les trois rubriques suivantes :

- rigidité de la structure scolaire,
- conservatisme enseignant,
- hiérarchie administrative (tantôt dénoncée, tantôt utilisée comme mesure de protection.

Dès les préliminaires à la discussion avait été retenue la question suivante :

Quels enfants devrions-nous considérer comme "enfants handicapés devant l'école" ?

Le problème ainsi posé, un certain nombre de questions s'imposent : faut-il procéder à une classification préalable des handicaps qui permettrait de dégager des problématiques spécifiques à chaque type de handicap face à l'école ?

Peut-on définir l'aptitude d'un enfant à profiter de l'école et définir ainsi la situation de handicap scolaire ?

Le phénomène "d'échec scolaire" observable à l'heure actuelle, n'a-t-il pas pour effet d'étendre à toute une catégorie d'enfants la notion de handicap, en l'absence de tout symptôme cliniquement identifié ?

Si l'on admet l'hypothèse selon laquelle le processus d'intégration se fonde sur une évaluation du "potentiel d'intégration" de l'école, on ne peut faire l'économie d'une analyse des facteurs et des processus en jeu dans les phénomènes d'échec scolaire et de rejet qui révèlent souvent de façon caricaturale les résistances en jeu dans le non-accueil des enfants différents de la masse... du groupe.

"L'intégration passe pour commencer par le fait d'empêcher que des enfants quittent le milieu ordinaire". Si l'école est un lieu où 10 à 20 % des enfants se sentent rapidement étrangers pour des raisons diverses, alors l'école n'est pas un milieu favorable pour incorporer des enfants ayant de vrais problèmes..." dira d'emblée l'un des participants.

A partir de là, le Groupe d'étude centre essentiellement sa réflexion sur le repérage des effets pathogènes de l'école dans ses pratiques et les normes qu'elle génère, reproduit et véhicule, sans se contenter toutefois de la théorie trop simplifiée de BOURDIEU et de ses disciples qui fait de l'école un lieu de reproduction de classe. Comment expliquer, en effet, que des enseignants politiquement de gauche, militant pour l'égalité des chances, soient justement les reproducteurs d'un idéal capitaliste et sélectif qu'ils combattent ? En fait, comme l'affirme J.C. DESCHAMPS,

l'Ecole tient un discours égalitaire, mais fonctionne en vertu d'un principe sélectif. Dès lors, il est clair que "fonctionnant à l'idéologie, l'appareil scolaire se doit de rendre compte idéologiquement de son fonctionnement inégalitaire en produisant un discours qui vise à légitimer ce fonctionnement inégalitaire, en occultant la genèse comme la finalité" (10).

C'est de ces discours, protecteurs des habitudes en cours, que va être victime l'enfant différent à accueillir. Comme il ne correspond pas, a priori, à l'idéal du modèle de l'élève que tout maître porte en lui, celui-ci va se protéger contre cette menace que constitue un enfant pas comme les autres, à ne pas traiter comme ceux qui sont destinés à rester dans le groupe des élus, en invoquant :

les structures, les textes, la hiérarchie inspectante, qui sont censés exiger de lui des performances d'acquisitions strictement inscrites dans le temps pour l'ensemble de ses élèves. Bien sûr, actuellement la notion de classe : unité de base du système scolaire fondée sur les notions de programmes, d'âge, de niveaux, de critères de passage, ne prend-elle pas en compte suffisamment les différences entre les enfants, le rythme propre à chaque enfant, qui, au delà de l'histoire personnelle de chacun, est fonction de l'âge, du sexe et des niveaux de développement, d'adaptation et d'acquisition liées à ces deux variables.

"Tous les enfants n'ont pas 6 ans à 6 ans". Or, un enfant ne sachant pas lire en fin de C.P. va souvent redoubler, c'est-à-dire va être pénalisé d'un an, alors que quelques mois supplémentaires auraient pu suffire à cet apprentissage et ainsi lui éviter de faire l'expérience de l'échec stigmatisé. Il faut savoir que le redoublement n'est pas inéluctable... même quand un enfant n'a pas les mêmes acquisitions que ses pairs à la fin de l'année. La notion, l'encouragement à organiser des classes à deux niveaux (section enfantine/C.P. ou C.P./C.E.) qui permettraient justement que l'enfant continue à son rythme, rencontrent encore beaucoup d'incompréhension malgré les incitations des textes et de la hiérarchie.

Il y a donc des habitudes qui ont été érigées en normes et il arrive ainsi que la norme scolaire, qui à un apprentissage associe un temps d'acquisition fixe et donné pour tous et qui exclut un aménagement, une adaptation souple du système de classes, érige ainsi en "difficulté scolaire" l'expression du rythme personnel d'acquisition d'un enfant.

Mais combien de maîtres transforment-ils ces objectifs et buts en barrières infranchissables ?

Combien ont besoin de ces signes de réussite chez leurs élèves pour sauvegarder une bonne image d'eux-mêmes ?

L'invocation de la rigidité des programmes à l'école élémentaire, voire à l'école maternelle, où l'on voit des enseignants pratiquer un découpage programmé des pré-acquis, peuvent être dénoncés comme des arguments de self-défense des enseignants. En principe, le propre de la maternelle est de ne suivre aucun programme et le cursus élémentaire lui-même n'a pas de programmes officiels. En 1972, des instructions ministérielles soulignaient l'importance de respecter les rythmes des enfants quant à l'apprentissage de la lecture et de se garder d'instituer des délais d'apprentissage. En fait, il est convenu, comme énoncé précédemment, que trop souvent un enfant doit savoir lire au C.P. à Pâques. Officiellement il existe un cycle C.P. et non un C.P. Les textes permettraient une certaine souplesse dans laquelle l'école refuse toutefois de s'engager. Mais il faudrait une loi pour combattre l'inertie institutionnelle.

Le Groupe fait aussi le constat que l'art pédagogique est tombé aux oubliettes. On le trouve quelquefois à titre d'échantillons exemplaires dans certaines classes ou écoles "à orientation Freinet", par exemple, ou dans certaines classes ayant justement pratiqué des intégrations ; on observe alors, au niveau de l'accueil, une tolérance accrue aux différences, qu'elles soient ethniques, sociales, physiques ou intellectuelles, et une solidarité entre élèves. C'est surtout la non-conformité des comportements qui est le plus mal tolérée ; elle amène les enseignants, périodiquement, à réclamer pour un certain nombre de leurs élèves un "lieu

d'accueil autre", expression de la démobilisation des enseignants qui pourrait sans doute trouver une réponse dans une pédagogie constamment repensée.

Une certaine passivité devant l'innovation pédagogique que requiert l'intégration des enfants inadaptés vient aussi, semble-t-il, du fait qu'on observe, depuis plusieurs années, une féminisation de l'enseignement. Cette mutation se trouve partiellement expliquée par le développement du travail féminin (argument sociologique qui ne rend pas compte, en effet, de la désertion masculine du terrain et de la dévalorisation concomitante de la représentation sociale de la profession). Il est apparu dans les discussions du Groupe que les corps constitués féminins seraient globalement plus conservateurs et peu progressistes, et contribueraient ainsi à l'inertie de l'institution scolaire. Une motivation pour la profession moins vive chez un grand nombre de femmes enseignantes entraînerait une créativité pédagogique de moins bon niveau et une moindre disponibilité qui joue surtout lorsqu'il s'agit de multiplier les échanges avec les parents et soignants lors d'une intégration.

Et derrière tous ces alibis pour ne pas changer les habitudes, il y a souvent la peur de ne pas savoir s'y prendre avec un enfant vraiment différent. Sur cet aspect là, nous reviendrons ultérieurement longuement, mais, d'ores et déjà, signalons que cette crainte justifiée se déplace souvent sur la crainte du "être vu en situation d'échec", "que va penser de mes capacités d'enseignant l'inspecteur", qui se formule si souvent "nous sommes notés d'après nos inspections, et nos inspecteurs peuvent-ils comprendre ?

III - LE CONCEPT D'INTEGRATION ET LES REALITES DE L'INTEGRATION

Au départ de nos travaux, nous jugions inutile, compte tenu de la littérature existante sur le sujet, de repartir une nouvelle fois d'une définition conceptuelle de l'intégration scolaire, préférant, conformément à notre démarche pragmatique, parler d'accueil à l'école d'enfants en difficulté.

Mais au cours de nos évocations de situations nous avons dû nous rendre à l'évidence : l'ensemble des partenaires concernés par cette option gouvernementale :

- . ne rangaient pas les mêmes jeunes sous le vocable : "enfants et adolescents handicapés (et) enfants en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement..." (Circulaire 83-082, 83-4 et 3/83/S).
- . ne se réfèrent pas tous aux mêmes structures et à la même fonction de l'école.
- . n'invoquaient pas les mêmes objectifs et finalité en exprimant leur souhait de confier l'éducation d'un enfant handicapé ou en difficulté à l'école.

Bref, chacun mettait une réalité différente sous le terme d'intégration scolaire.

III, La population concernée par le processus dit d'intégration scolaire

L'estimation du nombre des enfants handicapés est souvent de 450.000, mais chacun sait combien nos statistiques sont approximatives, compte tenu de l'absence d'un outil d'identification standardisé. Suite à la parution de la circulaire nous avons trouvé sous la plume d'un psychiatre des appréciations du type : **"la circulaire a quelque chose de remarquable dans sa finalité : elle s'adresse à tous les enfants en difficulté en raison d'un handicap, d'une maladie ou d'un trouble du comportement"**.

Parlera-t-on d'intégration en cas de simple maladie temporaire ?

Et quel enfant ne présente donc jamais de troubles du comportement ?

Tout jeune deviendra-t-il, pour nous éviter de reconnaître et désigner des enfants à besoins spécifiques, ipso facto en entrant à l'école un sujet virtuellement en difficulté ? Le psychiatre pré-cité ne continue-t-il pas son analyse de la circulaire comme suit :

"Cette extension du champ d'application des objectifs d'intégration doit être ressentie pour les médecins non comme une menace pour leur exercice spécifique, mais comme une ouverture inattendue sur la vie scolaire des enfants dont ils ont la charge".

L'un des participants au Groupe, voulant procéder dans son département à une recension statistique des cas d'intégration en cours, s'est vu proposer des cas d'enfants suivis par un C.M.P.P., un médecin ou un rééducateur. D'autres membres du Groupe signalent que les enfants de migrants sont parfois considérés comme des cas d'intégration.

Dans la circulaire de janvier 1983, il est question de troubles graves du comportement. Mais quand doit-on considérer les manifestations d'opposition à l'école comme des troubles graves ? Les 8-12 ans "sniffeurs de colle" sont-ils à ranger dans cette catégorie ? Ceux qui ont peut-être aussi été renvoyés de l'école simplement parce qu'ils ne pouvaient se conformer au barème particulièrement élevé d'un maître ou d'un établissement scolaire, doivent-ils être désormais considérés comme des élèves relevant du dispositif spécial à instaurer en cas d'intégration ? Mais alors, ces élèves exceptionnellement doux et dociles qui ne progressent plus depuis longtemps et que l'école tolère parce qu'ils ne la gênent pas, ne devraient-ils pas relever aussi de l'intégration ?

S'il apparaît plus facile de déterminer la population handicapée concernée par l'intégration scolaire que la population des inadaptés, il n'en demeure pas moins que notre souci de faire tomber les préventions à l'égard des enfants "pas comme les autres" ne doit pas nous amener à dénier leur différence, leurs difficultés, leurs besoins spécifiques à ces derniers. La recherche d'un accueil large individualisé ne doit pas pour autant transformer l'école en un vaste secteur spécialisé. Tous les enfants sont différents, mais tous les enfants n'ont pas de déficiences particulières ou de difficultés d'adaptation qui en font des handicapés ou des inadaptés.

Tout individu est singulier. Le singulier ne devrait désormais plus être considéré comme de l'intolérable pour l'école.

III₂ Les modalités de l'intégration

Parlons-nous de situations identiques quand Pierre poursuit sa scolarité à la Section d'Education Spécialisée du Collège de X... parce qu'il n'a jamais appris à lire correctement, quand Marie passe de l'E.M.P. dans un E.N.P. et quand la petite Emilie, 6 ans, atteinte d'une hémiplégie gauche et de cécité, va deux fois par semaine à la maternelle accompagnée d'abord par une psychomotricienne du C.A.M.P.S qui la suit depuis des années, puis s'y rend toute seule ? L'expérience des classes d'enfants trisomiques (25) est souvent brandie comme une conquête du mouvement intégrationniste. Il y a aussi les classes annexées à des écoles primaires, pour enfants handicapés sensoriels ou moteurs : pour ces structures il arrive ce que nous avons personnellement vu il y a encore deux ans : les enfants handicapés disposaient d'une cours de récréation et d'une cantine séparées. Mais il y a aussi des classes annexées intégrées, où les enfants handicapés non seulement côtoient dans les mêmes lieux les autres enfants, mais partagent avec ceux-ci toutes les activités qui peuvent de façon bénéfique leur être communes.

Il nous a semblé qu'il conviendrait peut-être dans les écrits et les exposés concernant l'intégration scolaire de bien préciser de quel type d'accueil il est question :

. s'agit-il d'une intégration individuelle d'un enfant handicapé ou en difficulté dans une classe ordinaire ?

Cette modalité, sur laquelle nous reviendrons dans la suite de notre exposé, est bien entendu une forme éminemment souhaitable. Elle requiert, comme nous le verrons, une réforme de l'école et des moyens supplémentaires qui ne feront pas de l'intégration - comme parfois cela est hâtivement avancé - une mesure de moindre coût.

Quand nous aurons aussi défini conceptuellement "l'intégration", nous verrons que cette forme d'accueil :

- comporte aussi toute une série de paliers liés à la forme même de l'accueil dans le temps :
 - o plein temps
 - o temps partiel,

au fait que l'accueil soit définitif ou temporaire.

- peut-être liée à la valeur des objectifs poursuivis que nous développerons plus loin.

. s'agit-il de l'intégration d'une classe à pédagogie spéciale dans une école ordinaire ?

Ce type d'intégration n'est pas nouveau. La directrice d'un établissement toulousain pour déficients auditifs n'écrit-elle pas (26) :

"(nous avons) ouvert en 1957 (notre) première classe d'enfants déficients auditifs dans les locaux de l'école primaire... C'était déjà de l'intégration. Cela remonte à 25 ans..." et de poursuivre "actuellement nous pouvons offrir aux 95 déficients auditifs toutes les formes d'intégration :

- a) l'intégration totale dans les écoles de quartier (intégration individuelle - elle concerne 20 enfants)
- b) l'intégration totale dans les écoles où nos classes sont implantées".
A propos de cette forme d'intégration, il est dit : "Nous possédons 8 classes annexées qui ont quelquefois un équilibre fragile (souligné par nous). L'ouverture d'une classe annexée ne repose que sur la bonne volonté du directeur et des enseignants qui acceptent de façon désintéressée (sic) la présence de classes spéciales d'enfants malentendants avec des instituteurs spécialisés et une équipe autour dans un groupe scolaire ordinaire.
- c) l'intégration par le biais de deux classes de co-éducation,
- d) l'intégration par le biais de l'accueil de tous les enfants du village ayant besoin de rester à la cantine au centre de rééducation"

Toutes les formes d'accueil parmi les autres enfants sont possibles pour les groupes d'enfants handicapés ayant temporairement besoin de prestations, y compris pédagogiques, trop spécifiques pour leur être dispensées dans une classe ordinaire. Mais il ne suffit pas d'annexer une classe spéciale dans une école ordinaire pour pouvoir parler d'intégration. Le terme même "annexé" n'est-il pas à proscrire ?

Combien de S.E.S., d'E.N.P. sont encore des ghettos, des lieux de stigmatisation ? Que peut-avoir comme signification le regroupement dans un local scolaire d'un groupe hétérogène, en ce qui concerne leurs possibilités scolaires, d'enfants n'ayant en commun que la nature de la genèse de leur handicap, à savoir la trisomie 21 ?

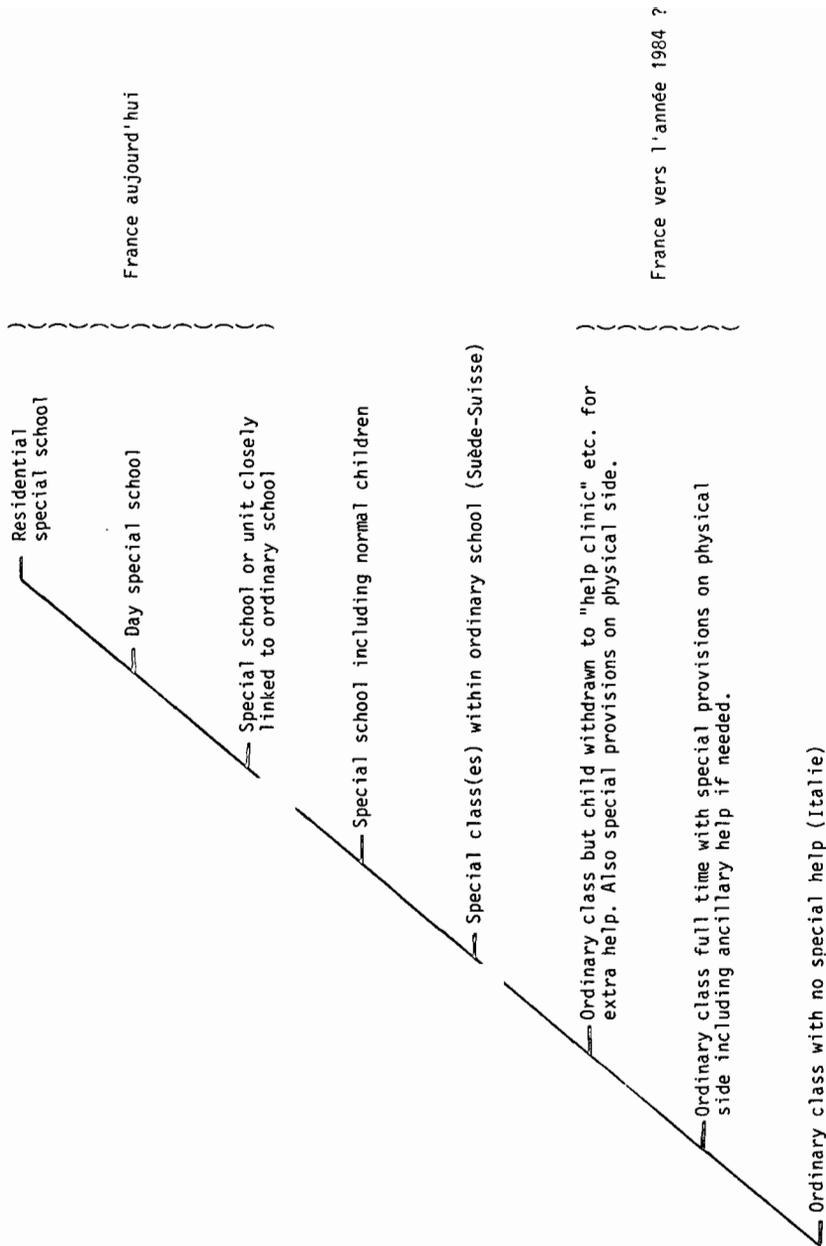
Loin de nous l'idée de rejeter en bloc la nécessité de regroupements d'enfants à besoins particuliers, à condition toutefois que cette nécessité ne serve pas d'alibi à de nouvelles ségrégations.

Comme on peut le constater sur le schéma reproduit ci-après, (tableau non traduit), il semblerait que la France soit perçue à l'étranger comme susceptible d'une évolution rapide en ce qui concerne les modalités préférentielles de l'accueil des enfants handicapés à l'école.

Si l'intégration individuelle au cas par cas est apparue, en effet, aux membres du Groupe comme la solution à rechercher chaque fois que cela est possible, il a aussi été reconnu comme souhaitable de laisser possible le recours à une gamme variée de formules : la classe spécialisée type S.E.S. ou classe de perfectionnement devrait, d'une part, pouvoir recevoir un objectif éducatif adapté à des jeunes trop en difficulté temporairement pour profiter de l'enseignement dans d'autres classes, sans pour autant constituer des mondes clos, donc des ghettos dans l'école même. Des intégrations de groupes de jeunes ayant les mêmes difficultés peuvent être stimulantes pour l'innovation pédagogique (cf. en annexe l'expérience de l'I.F.P.P. de Paris accueillant pour une formation d'éducateurs spécialisés un groupe d'étudiants sourds). Ce qui paraîtrait prioritairement à promouvoir c'est l'ouverture de l'ensemble des structures scolaires et la flexibilité des cursus de façon à ne jamais enfermer un enfant handicapé dans une formule, fût-elle l'intégration individuelle.

ALTERNATIVE FORMS OF SPECIAL EDUCATIONAL TREATMENT

(adapted from Elizabeth M. Anderson)



III₃ Les finalités de l'intégration scolaire

Par choix politique, l'intégration sociale est devenue un objectif prioritaire du plan intérimaire 1982-1983 (J.O. du 8.01.1983) "**les modes d'éducation des enfants handicapés doivent tendre à l'intégration la plus poussée possible en milieu ordinaire**".

Parmi ces milieux ordinaires, l'école occupe bien entendu une place privilégiée, mais elle n'est pas le lieu exclusif de vie pour un enfant ou du moins elle ne devrait pas l'être.

L'intégration scolaire est l'un des moyens concourant à favoriser l'intégration scolaire générale car elle aide à la socialisation normale des enfants. C'est l'une des finalités de l'école qui devra être mise au service des handicapés ou inadaptés. Mais l'intégration scolaire (cf. circulaire QUESTIAUX/SAVARY) doit viser à la réduction des inégalités sociales donc munir les jeunes au maximum de connaissances et compétences pour leur permettre une ultérieure adaptation autonome au monde du travail et un épanouissement personnel.

Il est souvent affirmé comme principes évidents que l'intégration précoce à l'école favorise la socialisation ultérieure, que l'intégration scolaire réussie est la première étape vers l'insertion sociale.

Mais qu'entend-on concrètement par intégration ?

- L'agrégation, la réunion physique en un lieu et pour un temps donné ne peut être considérée comme une intégration. Les auteurs suédois, à la suite de GRUNEWALD, parlent pourtant d'un niveau 1 de l'intégration scolaire qui se ramènerait à l'acceptation de l'enfant différent au milieu des autres. Un bénéfice en résulterait surtout pour le groupe accueillant car ce dernier apprendrait la tolérance et perdrait des habitudes de racisme. Certaines intégrations en maternelle sont-elles autre chose que ce type d'acceptation passive ?
- L'assimilation, c'est-à-dire l'exigence que le nouveau venu perde son identité propre pour endosser celle du groupe, ne peut pas davantage être considérée comme un processus aidant à l'intégration.

- Pour qu'il y ait réellement processus d'intégration profitable à celui qui vient à l'école, il faut qu'il puisse être considéré comme un participant du groupe et de l'activité qui réunit ce groupe.

Seul cet objectif de participation active des jeunes handicapés à l'activité scolaire, sous toutes ces formes y compris celles qui restent à inventer, permettra de parler d'intégration active donc de participation sociale et de préparation de l'intégration sociale ultérieure.

C H A P I T R E I I

QUELQUES PRE-REQUIS INDISPENSABLES A L'INTEGRATION DES ENFANTS HANDICAPES

OU INADAPTES A L'ECOLE DE TOUT LE MONDE :

- une demande
- un renouvellement de l'école
- une interaction pluridisciplinaire.

Comme le lecteur a, sans doute, déjà pu s'en rendre compte, à quelques nuances près dans le choix des stratégies, le consensus concernant l'impératif de la généralisation de l'intégration scolaire pour tous, a sous-tendu les débats et la démarche de ce groupe de travail. Quand nous parlons d'intégration scolaire pour tous, nous évoquons tous ces jeunes qui actuellement apparaissent comme handicapés devant l'école parce que celle-ci est peu habituée à donner une éducation diversifiée.

Dans ce chapitre nous reprenons quelques préalables qui nous sont apparus communs à toutes les expériences d'intégration. Nous réservons le chapitre IV pour analyser les conditions qui font que chaque accueil à l'école d'un enfant en difficulté devra néanmoins rester un accueil singulier.

I - L'INTEGRATION, UNE DEMARCHE PROGRESSIVE, COHERENTE, RESOLUE, SOUHAITEE PAR LES DIVERS PARTENAIRES

"Pratiquée sans systématisation, l'intégration aura d'autant plus de chance de réussir qu'elle résultera d'un choix clairement exprimé par l'enfant, sa famille et l'enseignant, ainsi que d'un projet éducatif aux dimensions à la fois médicale, psychologique et sociale".

C'est ainsi que la Circulaire QUESTIAUX/SAVARY entrevoyait la mise en route des procédures d'intégration scolaire à la "française".

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer combien dans ce texte l'adhésion volontaire à la démarche d'accueil des enfants en difficulté à l'école pour tous, a surtout été évoquée par les enseignants comme un droit qui leur était réservé. Or, ceux-ci ne sont-ils pas des salariés d'un service public ?

Les expériences d'intégration que le Groupe d'étude a pu analyser au cours de ses travaux ont porté sur les situations concernant des enfants ou adolescents atteints de divers handicaps, allant du mono-handicap sensoriel ou moteur à la déficience mentale, des troubles mentaux aux difficultés sociales, de la

délinquance aux polyhandicaps. Presque toujours, nous avons relevé comme éléments enclenchant le processus de la mise à l'école ordinaire, la volonté d'une personne adulte. Rarement le désir de l'enfant n'a été expressément relevé.

1.1 Le partenaire absent

S'il est apparu aux membres du Groupe, non seulement éminemment souhaitable, mais indispensable que le jeune handicapé, inadapté ou en difficulté plus légère, soit traité en sujet et non en objet proposé, refusé ou admis à l'école, nous devons regretter par contre que dans les expériences analysées pour étayer notre réflexion, nous n'avons que rarement pu retrouver ce souci dans les expériences intégratives rapportées par la littérature.

Or, il nous paraît évident qu'une intégration scolaire en milieu ordinaire exige aussi de la part de l'enfant un important effort d'adaptation. Il passe, en effet, d'un milieu familial et protégé où ses besoins spécifiques et surtout ses incapacités sont connus, et même très souvent reconnus comme immuables, à un univers où par suite de la simple méconnaissance de toutes ses limites, il sera traité comme un sujet pouvant davantage répondre de lui-même. Cette sollicitation naturelle ne sera sans doute pas l'un des moindres avantages de la vie au milieu d'un groupe d'enfants ou d'adolescents tout venant et d'adultes non spécialisés. Cette sollicitation comporte toutefois un revers : le milieu accueillant peut être relativement indifférent à la différence de l'arrivant handicapé (dans plusieurs exemples, il y a une phase de la scolarité où des jeunes handicapés ont pu souffrir, de la part des camarades de classe, du manque d'égards face à leurs incapacités (6ème - 4ème). Nous n'avons cependant pas pu assez élucider les situations pour déterminer si la rudesse de cet accueil, équivaut à un "tu es comme nous, ici chacun se crée sa place, chacun ses amis", ou est à relier à cette phase de la pré-adolescence où l'intérêt pour le groupe est moindre que pour les amitiés sélectives, ou encore s'il s'agit d'un effet secondaire du fonctionnement du 1er cycle du 2° degré ?

L'intégration est aussi l'affaire de la classe comme milieu accueillant. Et la qualité de cet accueil du groupe-classe à l'arrivée d'un camarade quelque peu différent est fonction, semble-t-il :

- de l'information dispensée sur la vraie nature du handicap (gêne, limites, aides), mais aussi sur la nature de la maladie ou de la déficience engendrant le handicap. Plus cette information est précise, adaptée au niveau des interlocuteurs, moins la "fantasmatisation" remplacera la connaissance, car plus la peur de l'inconnu, du dangereux pour soi pourra être maîtrisée.
- de l'attitude du ou des enseignant(s), donc aussi du niveau de connaissance et de motivation de ceux-ci.

La motivation personnelle d'un jeune handicapé ou inadapté pour l'école ordinaire devra donc être prise en compte lors d'une décision de passage en milieu scolaire normal. L'école devra sous une forme ou sous une autre, pour chaque jeune en fonction de sa maturité ou de ses capacités de représentation, être un lieu suffisamment désirable pour qu'il soit en mesure de produire lui-même les efforts d'adaptation nécessaires et de tirer des situations nouvelles des bénéfiques et des gratifications compensatoires. Il est vrai aussi que la famille et l'établissement spécialisé contribuent à faire naître ces motivations. Pour cela il faut aussi que le personnel de l'établissement spécialisé connaisse bien le milieu scolaire.

Ceci suppose que le changement projeté, comme nous l'avons déjà évoqué, par des tiers adultes, soit, avant tout essai ou décision, discuté avec l'intéressé. Il y a des enfants de 2 ans qui ont parfaitement su faire comprendre leur envie d'aller au jardin d'enfants ou à la maternelle et des grands de 6 ans qui pleurent à torrents à la première entrée au C.P. Il en est de même avec des grands ou des petits handicapés. Il faudra sans doute à l'avenir apprendre aux adultes à distinguer les appels et les demandes, des cris de peur ou des gémissements d'angoisse.

Dans la discussion à instaurer, il importerait donc de jauger la motivation et le degré de préparation du sujet à cet affrontement avec la vie ordinaire. Il sera sans doute plus profitable pour l'intégration scolaire, et surtout pour les bénéficiaires qui devraient en résulter, de différer une intégration jusqu'à ce qu'un jeune soit prêt, que de l'exposer à un échec laissant des cicatrices difficiles à panser, car entamant la confiance en soi et en l'école.

I.2 Un partenaire porte-parole, brouillant sérieusement l'égalité des chances de tous les enfants en difficulté

Que les parents soient des partenaires indispensables au processus d'intégration, il ne viendrait à l'idée de personne de le contester. Dans toutes les analyses d'intégrations réussies auxquelles le Groupe a pu procéder, nous relevons au contraire combien l'expérience a pu être tentée d'abord, menée à bonne fin ensuite, justement parce que "cet enfant sourd était soutenu par un milieu familial stable, impliqué, sécurisant, socialement conscient des enjeux de l'école...", que pour ces jeunes handicapés moteurs du Nord (27) il s'agit "**d'obtenir un aide psychologique de la part des parents, d'effacer les premières craintes... Ces parents (...) participent également activement au Conseil d'École et sont amenés à rencontrer fréquemment les enseignants**".

La littérature produite par les diverses associations de personnes handicapées laisserait croire, compte tenu du nombre d'articles consacrés depuis 2 ans à l'intégration scolaire, ainsi que de leur contenu réclamant la généralisation de l'accueil à l'école de tous, que l'ensemble des parents soit désormais demandeur d'une acceptation de leur enfant en milieu scolaire ordinaire. Là encore, l'analyse des cas collectés par la bibliographie et le matériel rassemblés par les membres du Groupe dément la première impression. Il semble, en effet, exister deux groupes distincts de parents, et par voie de conséquence, deux lots d'enfants en difficulté :

a) ceux que nous classerons dans le groupe des militants. Parmi eux sans doute faut-il distinguer ceux qui le sont devenus après un cheminement professionnel s'appuyant sur une réflexion et une analyse, les conduisant à une démarche rationnelle..., de ceux qui le sont devenus par réaction-opposition à un conflit avec une institution, à un système. Pour ces derniers l'intégration devient souvent une fin en soi et un certain nombre de préalables à respecter pour réussir l'intégration sont méconnus par eux et, de ce fait, ils risquent d'engager leurs enfants dans un processus d'échec. Parmi les premiers, nous trouvons, par contre, les porte-parole des associations de parents, les membres actifs des associations, les auteurs des articles auxquels nous nous sommes référés. Ceux-ci souhaitent très fort l'intégration et s'engagent dans les démarches nécessaires. Ils la réclament pour leurs enfants et les enfants de leurs amis ou associés. Ils appartiennent, en général, à une classe sociale plutôt aisée, mais ils sont surtout culturellement suffisamment à l'aise pour être reconnus comme des interlocuteurs par les enseignants. Les exemples de cas d'enfants lourdement handicapés ou présentant des gênes réelles par rapport à l'enseignement, accueillis à la demande de leurs parents à l'école, présentent tous la caractéristique de concerner des parents appartenant au milieu intellectuel, soutenant d'une part l'enfant hors de l'école par des activités de rattrapage et sécurisant, stimulant, d'autre part, les enseignants par leur intérêt et leur vigilance. Il est vrai que ce type de parents peut aussi avoir des exigences démesurées par rapport aux possibilités de l'enfant et, de ce fait, être craint des enseignants.

b) Les timides devant l'école.

Il semble, par ailleurs, patent d'une part que les parents socialement défavorisés soient pour l'instant encore peu demandeurs pour leurs enfants handicapés du transfert à l'école ordinaire et, d'autre part, que les enseignants intégrants justement se montrent plus réticents à tenter l'expérience avec les enfants provenant de ces milieux, dont le soutien est limité ou inexistant. Ces familles ont, en effet, abdiqué devant l'école, soit pour des raisons culturelles (niveaux scolaires faibles, immigrés), soit pour des raisons psycho-sociologiques

(familles mono-parentales peu disponibles, familles perturbées pour des raisons affectives ou mentales...). Cette catégorie de familles semble plus rassurée quant au bien-être de leur enfant en milieu spécialisé, sans doute parce que tout ce qui touche à la prise en charge médicale l'inquiète davantage que tout ce qui se rapporte à l'accession à la culture. Mais, sans doute, aussi parce que toute décision devant se traduire par un choix, une démarche de demande, lui semble au-dessus de ses capacités. A ce propos nous pouvons signaler qu'en Norvège (28), nous assistons au phénomène inverse, l'intégration étant la règle de base, les parents désirant faire suivre une éducation spéciale à leur enfant devant manifester leur choix, il semble que désormais seuls les enfants des milieux favorisés et non ceux des familles déstructurées ou pathologiques vont pouvoir bénéficier des structures spécialisées.

En France, en certain nombre d'établissements spécialisés viennent, par contre, particulièrement en aide à ce type de familles. Les uns les préparent et les aident en les soutenant pendant le déroulement de l'expérience d'intégration (c'est le cas d'exemples rapportés au Groupe d'un hôpital de jour de la région parisienne), les autres peuvent remobiliser la famille entière sur les intérêts culturels et les acquisitions scolaires en accueillant l'enfant, rejeté par l'école, en établissement spécialisé pour des temps très courts, nécessaires à cette remobilisation du groupe familial. C'est le cas de l'Ecole expérimentale "Les Jacquets" à Montrouge (cf. Annexe IV).

C'est ainsi que l'enfant cas social se trouve doublement pénalisé devant l'école. Il est plus souvent toléré à l'école qu'intégré, car l'enseignant se montre en général moins "intéressé" par cet enfant dont les parents sont défaillants et l'enfant lui-même ne trouve auprès de lui personne à qui affectivement il se sent lié, qui suscite sa motivation pour le travail scolaire. Le Groupe d'étude a pu mesurer les effets dramatiques de cet état de fait lors de l'exposé réalisé par le Président de l'Association d'Entraide des pupilles du département de la Moselle : Cette association a, en effet, réalisé pour l'année 1982 une recherche portant sur "La formation scolaire et professionnelle des pupilles d'état et assimilés".

Pour amorcer cette réflexion le département de Meurthe et Moselle a rassemblé les statistiques de la D.D.A.S.S. et du Rectorat sur les diplômes obtenus par les "pupilles", d'une part, et dans tout le département d'autre part, sur cinq années de 1975 à 1980, et a procédé à une analyse comparée des résultats scolaires des pupilles et des résultats obtenus par l'ensemble de la population du département. La catégorie administrative dite des "pupilles" est relativement restreinte, mais ce qui est dit à leur propos convient aussi pour les autres catégories d'enfants relevant de l'A.S.E.

L'analyse, sur histogrammes, des pourcentages de réussite par catégorie de diplôme montre qu'il existe :

- . une orientation nette des pupilles vers les filières courtes de la formation professionnelle C.A.P., B.P. par rapport à l'ensemble scolaire.
- . que les filières longues (études) B.E.P.C., B.A.C., enseignement supérieur sont en moyenne nettement moins suivies par les pupilles.
- . qu'entre 1975 et 1979, pour la Meurthe et Moselle, ce phénomène s'est plutôt accentué. En effet, de 44,7 % de C.A.P. en 1975, on passe à 59,4 %, alors que pour l'ensemble de la population du département ce pourcentage restait presque stable, passant de 22,3 à 23,3 %.

Le constat est sans équivoque, les pupilles sont plutôt orientés vers des filières professionnelles courtes et l'évolution de ces dernières années semble accentuer le phénomène. L'échec scolaire est encore plus patent chez les adolescents "A.S.E.", toutes catégories confondues. Cf. (en annexe) l'étude réalisée en Seine Saint-Denis sur "l'intégration des enfants dits cas sociaux", d'où il ressort en guise de conclusion une longue énumération des limites de l'intégration pour les enfants cas sociaux en foyer.

Deux points essentiels ressortent de l'analyse du précédent témoignage :

a) La mise en situation d'échec scolaire :

Les pupilles et les enfants des milieux défavorisés ont en commun une situation d'échec scolaire qui se traduit dès la maternelle.

Ce constat est important, car on sait que la D.D.A.S.S. fait d'importants efforts pour aider les enfants relevant de sa tutelle dans leur scolarité (achats de livres, recherche d'établissements scolaires...) avantages que n'ont pas les enfants d'ouvriers. Mais pour autant, l'enfant cas social ne semble pas mieux réussir que les enfants de milieux défavorisés. Le représentant d'une association d'anciens pupilles dira à ce propos :

"Le milieu éducatif actuel rejette tout ce qui ne répond pas à une norme. L'éducation repose sur la cellule de base qu'est la famille. Dans les livres de lecture on trouve toujours : "papa va au travail, maman m'attend à la sortie de l'école", certes ce n'est pas condamnable, mais pour l'enfant cas social cela lui rappelle qu'il n'est pas dans la norme. La situation d'échec commence.

Le corps enseignant ne facilite pas les choses, à chaque début d'année on est obligé d'avouer sa situation, on est alors étiqueté. Quand surviendra un problème, on soupçonnera d'abord cet être un peu à part qu'est le pupille ou l'enfant de l'A.S.E. Très vite, la situation d'échec va se manifester par des réactions brutales et très vite l'enfant en charge de l'A.S.E. sera l'enfant caractériel, difficile...

L'enseignant face à cette situation manifeste de la pitié ou alors de l'indifférence.

De plus, comme un fait exprès, on accentue son particularisme en demandant à l'enseignant de signer le bon d'achat des livres scolaires. Quelle nouvelle humiliation pour le jeune qui doit encore montrer qu'il n'est pas comme tout le monde. Heureux encore si l'enseignant ne lui rappelle pas que c'est lui qui paie par ses impôts".

L'enfant de l'A.S.E. se sent à la charge de la société, de plus en situation d'échec et de non-réussite scolaire. Souvent le reproche lui en est fait. Quel enfant cas social n'a pas entendu dire : "quelle veine ils ont ces enfants-là on leur paie tout".

Dans ce contexte peu compréhensif, il faut à un enfant de l'A.S.E. trois à quatre fois plus de courage, d'énergie et de persévérance qu'à un autre enfant pour s'en sortir.

Mais cette situation d'échec scolaire de certains n'explique qu'en partie l'orientation vers les filières courtes professionnelles de la grande majorité des enfants pris en charge par l'A.S.E.

b) L'absence d'ambition ou d'espérance de promotion

D'après le compte rendu de la Conférence régionale de la Fédération Nationale des Associations Départementales d'entraide des pupilles et anciens pupilles de l'Etat, qui s'est tenue à Nancy le 25 janvier 1982, les principaux acteurs de l'A.S.E. semblent contraints d'opter pour les filières courtes ou défavorisées. "Le pupille qui veut donc poursuivre ses études doit surmonter et dépasser le blocage psychologique venant de ceux qui doivent justement l'aider à préparer son avenir".

L'objectif de la grande majorité des personnes qui s'occupent des pupilles, qu'ils soient travailleurs sociaux, éducateurs, ou familles d'accueil, est d'amener l'enfant en charge à l'A.S.E. à l'autonomie à sa majorité. A ce propos on entend souvent : "il faut qu'il puisse se débrouiller le plus tôt possible". Ce qui fait que consciemment, voire inconsciemment, on lui vante les mérites d'un bon métier manuel qu'il va pouvoir acquérir en quelques années. Obtenir un C.A.P. représente la seule exigence que ceux qui l'entourent ont pour lui.

Si pour le pupille la scolarité est déjà si difficile, car :

- l'aura d'échec qui l'entoure provoquera chez l'enseignant un certain fatalisme devant l'apparition d'éventuels signes de désinvestissements scolaires,

- en tant qu'enfant sans parents il suscite l'angoisse
 - personne ne le défendra contre une certaine démission sociale ou enseignante,
- il se peut aussi que :
- la dette imaginaire et symbolique qui pèse sur lui le pousse à s'en affranchir par la réussite scolaire.

Pour l'enfant cas social ordinaire, dont les parents existent mais ne s'intéressent guère à son intégration sociale et culturelle, le non-désir d'école est beaucoup plus dramatique encore, car au lieu d'être des alliés de l'enseignant, celui-ci les vit en permanence comme la cause de son échec avec l'enfant. Il peut néanmoins être aidé si les travailleurs sociaux et les éducateurs des institutions d'accueil suppléent les parents défaillants et deviennent des interlocuteurs pour les maîtres, et des personnes qui expriment une demande à la place de ceux-ci.

En conclusion, il apparaît donc que pour l'ensemble des catégories d'enfants handicapés, pour un nombre croissant d'enfants inadaptés à l'école, des adultes ont un désir de scolarité normale. Ceci devrait constituer un important atout pour mobiliser les divers partenaires de l'intégration. Parmi ceux-ci, l'enfant n'est pas l'un des moindres. Or, il est lui-même très sensible à ce désir que les autres ont pour lui. Sa propre demande d'aller à l'école et de participer aux activités proposées a besoin d'être suscitée et soutenue par le souhaitable de ceux qu'il aime ou qui comptent pour lui.

I.3 Les acteurs du secteur spécialisé face à l'école ordinaire

. La mobilisation dans l'éducation spéciale et le secteur soin

Beaucoup de professionnels du secteur spécialisé sont d'ores et déjà devenus d'actifs agents de l'intégration. Eux qui, si souvent, ne savaient comment évaluer une prise en charge, comment la cadrer dans le

temps, trouvent désormais tout à fait normal de fixer le passage vers le milieu scolaire ordinaire comme leur objectif à poursuivre et à préparer.

D'après les exemples que nous avons analysés, il semblerait même que "leur désir" de passer la main soit le catalyseur pour faire émerger chez d'autres partenaires le désir d'intégration :

- c'est ainsi que les spécialistes d'un C.A.M.P.S. ont proposé une tentative d'intégration en maternelle pour Mathias, enfant de mère célibataire, gravement handicapé par une infirmité motrice cérébrale. C'est toujours le C.A.M.P.S. qui prend les contacts avec les responsables de l'inspection académique, mais c'est la mère qui prendra le relais pour les démarches d'inscription.
- pour Pauline atteinte de séquelles d'une encéphalopathie sous forme de cécité et d'hémiplégie gauche, ces mêmes professionnels se heurtent aux résistances d'une mère psychiatre lorsqu'ils proposent de placer l'enfant de temps en temps en crèche. Mais après réussite de cette première expérience, c'est la mère elle-même qui demande au C.A.M.P.S. de mettre Pauline à l'école maternelle.
- pour un autre établissement, en l'occurrence un E.M.P., on nous dit :
"nos enfants et adolescents présentent des troubles graves de la personnalité avec un déficit intellectuel, de sorte qu'ils n'ont pu être scolarisés ou ont dû interrompre leur scolarité.
L'intérêt pour un enfant de fréquenter une école primaire est apparu en réunion de synthèse aux membres de l'équipe. Pour eux, le projet de permettre à cet enfant de faire l'expérience du milieu scolaire normal fait partie du projet thérapeutique. (Le projet de l'équipe n'était donc pas de tenter une expérience d'intégration).

La réalisation d'un tel projet suppose des conditions préalables.

Pour qu'il devienne réalité, il faut qu'il "puisse" se réaliser, ce qui implique des démarches administratives et des contacts entre les équipes éducatives de l'école et de l'I.M.P. et que l'enfant et sa famille l'acceptent.

Pratiquement, sur le plan administratif, la directrice de l'I.M.P. fait part à l'inspecteur spécialisé du projet de l'équipe et obtient facilement son accord pour envoyer l'enfant à l'école.

Des contacts sont pris avec l'école primaire.

L'instituteur chargé de l'atelier scolaire que fréquente l'enfant rencontre plusieurs fois les enseignants de l'école pour parler avec eux du projet de scolarisation concernant un enfant de l'I.M.P.

Ici, il faut souligner que l'instituteur spécialisé, depuis longtemps dans l'établissement, connaît bien l'enfant et que les rapports établis auparavant avec les maîtres de l'école sont des meilleurs. Ils avaient le désir de "faire quelque chose" ensemble.

La directrice de l'I.M.P., au nom de l'équipe, soumet au directeur de l'école primaire sa demande qui est reçue favorablement.

La réalisation du projet a donc été élaborée entre les deux équipes éducatives, l'inspecteur spécialisé et les deux chefs d'établissement sont partie prenante : l'enfant va pouvoir commencer son expérience, si lui-même et sa famille acceptent le projet."

Il apparaît donc clairement, à travers cet exemple, que le désir des professionnels pour un enfant peut constituer un excellent apport initial. A l'évidence, les démarches sont parfois longues et une certaine persévérance semble nécessaire pour faire aboutir certains

projets d'intégration. Rappelons toutefois qu'il est nécessaire que le temps de ces préparatifs soit mis à profit pour faire naître le désir chez les parents et l'enfant.

- Pour les professionnels des Foyers de l'Enfance de l'étude pré-citée, réalisée en Seine Saint-Denis, un projet scolaire fait partie intégrante du projet institutionnel des foyers.

L'intégration scolaire pour les professionnels devra ainsi, en complément de leur propre action et en partie suscitée par eux :

o à court terme :

- °. sécuriser l'enfant en lui faisant découvrir une école qui propose un contrat avec des objectifs précis (arrêtés par les professionnels),
- °. grâce à l'obligation scolaire imposer à l'enfant une référence à la loi depuis longtemps bafouée,
- °. responsabiliser l'enfant (donc avoir cet objectif pour lui) dans le cadre d'un enseignement adapté, privilégiant la réussite, la justice, la considération".

o à long terme :

- °. réconcilier l'enfant avec l'école,
- °. l'insérer au maximum dans le circuit banalisé (lui qui a si souvent été désigné par le drame ou la crise familiale)".

A l'évidence, ce souci des professionnels d'utiliser l'intégration scolaire pour l'intégration sociale ultérieure laisse entrevoir que même les enfants en mal de famille devraient désormais pouvoir retrouver un sens à l'école.

. L'aptitude des services extérieurs de l'Education Surveillée

Le même cheminement semble déjà s'être produit auprès du personnel des services extérieurs de l'Education Surveillée, qui paraît attacher beaucoup d'importance à "soutenir" les jeunes pour qui des tentatives de reprises d'études sont parfois laborieusement élaborées avec des volontaires de l'Education Nationale, car à l'évidence ces inadaptés qui

expriment leur malaise sous forme de délinquance et de violence, sont aussi ceux qui sont les moins "souhaités" par les enseignants, les autres élèves et les parents de ceux-ci.

Comme la situation n'est pas simple et que l'intégration scolaire n'est pas facile, en dépit du souhait des personnels de l'Education Surveillée de voir leur clientèle rester à l'école ou pouvoir la réintégrer, nous devons rappeler que :

"l'Education Surveillée, en raison même de la population de mineurs (inadaptés sociaux) qu'elle accueille, s'est trouvée confrontée depuis déjà de nombreuses années aux problèmes des échecs scolaires et des rejets du circuit de la scolarité ordinaire.

Héritière depuis 1945 d'un passé pénitenciaire (celui des maisons de correction ou de redressement), l'Education Surveillée a disposé, jusqu'à une période relativement récente, de moyens principalement concentrés sur des équipements dits "lourds", où la scolarité se déroulait essentiellement à l'appui de la formation professionnelle (pré-apprentissage, apprentissage) considérée comme l'une des garanties de l'insertion sociale ultérieure des jeunes.

On peut donc dire qu'à cette période les "Centres d'Education Surveillée" organisaient une vie en communauté sociale réduite, autarcique, momentanément à l'écart des institutions ordinaires. Toutefois, une place à part doit être accordée aux mineurs placés sous le régime de la Liberté Surveillée. En effet, ce mode d'interventions éducatives à coloration pénale, préfigurait quelque peu les méthodes d'action éducative en milieu naturel reprises en 1958 et 1970 dans le cadre du Code Civil (art. 375-2 à 375-8), au titre de l'assistance éducative. L'une des originalités de la Liberté Surveillée a longtemps consisté à utiliser la compétence des délégués bénévoles, assistant dans leur tâche les délégués permanents auprès du Tribunal pour enfants. Or, de nombreux délégués bénévoles se recrutaient parmi les rangs d'instituteurs retraités ou en activité,

dont les connaissances locales, la qualité des relations avec leur milieu professionnel permettaient de franchir beaucoup d'obstacles qui demeurent à l'époque contemporaine.

De manière intéressante il semble que depuis les années 1970 la multiplication des spécialisations professionnelles dans le secteur du travail social n'ait guère contribué à faire tomber les barrières qui se dressent devant l'intégration ou la ré-intégration scolaire des enfants et des adolescents, quelle que soit par ailleurs la nature de leurs troubles". (Ce constat pourrait être signalé pour l'ensemble des catégories d'enfants handicapés ou inadaptés (cf. M. BAUER .- Recherche sur la multiplicité des intervenants. (29,30,31)) où il apparaît clairement que jusqu'à une date fort récente la dimension des apprentissages cognitifs a souvent été sacrifiée à des prises en compte d'autres besoins déclarés prioritaires).

"L'Education Surveillée n'a pas échappé à ce phénomène. La réduction progressive, ou la diversification des prises en charge en milieu d'hébergement et surtout l'extension des mesures de maintien des mineurs dans leur milieu actuel (famille essentiellement) a contribué à l'amplifier.

A partir de ce très rapide et très imparfait schéma historique, comment la question de l'intégration scolaire des mineurs de l'Education Surveillée se pose-t-elle aujourd'hui ?

En premier lieu, d'après les statistiques il peut être dégagé un aperçu édifiant des caractéristiques de cette population de jeunes . Il est de simple bon sens de reconnaître que pour de multiples raisons (délinquance dans les lieux, troubles occasionnés à l'environnement et seuil de tolérance des enseignants) le maintien en milieu scolaire ordinaire ou la réintégration ne sont pas possibles, momentanément ou plus durablement. Dans ces hypothèses le recours à des formules plus personnalisée est préconisé. Dans des structures de

taille réduite on trouve ainsi des dispositifs de scolarisation selon des procédés originaux dont beaucoup doivent l'essentiel à l'action d'instituteurs spécialisés, détachés par l'Education au profit de l'Education Surveillée".

Donc en dépit du souhait de voir se généraliser l'intégration aussi pour ces jeunes très difficiles, nous devons toutefois méditer sur les données d'un dernier recensement disponible portant sur 416 élèves,

dont : - 35 âgés de 15 à 17 ans, ne savent pas lire,

- 326 âgés de 15 à 17 ans sont

. soit au niveau C.E. = 159

. soit au niveau C.M. = 162,

- 55 âgés de 14 à 17 ans sont du niveau du 1er cycle du 2ème degré,

dont : 22 du niveau de la 6ème,

20 du niveau de la 5ème.

Quant à leur formation technique "stricto sensu" ils suivent des classes :

. préprofessionnelles : 127,

. de type L.E.P. : 243,

. de F.P.A. : 46, (Formation Professionnelle pour Adultes)

où, on ne les aurait certainement pas intégrés si l'Education Surveillée ne les avait en charge. Ce fait illustre l'aide qu'une structure spéciale peut apporter pour faire pression sur les structures d'enseignement et obtenir des intégrations.

Les établissements privés du secteur de l'Enfance Inadaptée, accueillant des jeunes présentant des troubles du comportement, de la conduite, ou des passages à l'acte sous forme de délinquance, sont actuellement animés par une volonté d'intégration qui ne peut pas toujours être satisfaite d'emblée compte tenu de la difficulté de ces jeunes à accepter une loi de groupe. Il est de ce fait parfois nécessaire "d'intégrer" ces réfractaires scolaires à des structures organisées à l'intérieur de l'institution, la réintégration dans l'école de tous ne pouvant s'envisager que dans un second temps.

Il importe, lorsqu'on veut mettre en route une réintégration, pour ce type de population encore plus que pour une autre, de l'étayer par une bonne analyse des conditions nécessaires à une possibilité pour chacun des jeunes de profiter de l'école sans subir un nouvel échec.

Le désir des adultes est certes une donnée nécessaire à la réussite de l'intégration, mais non encore une donnée suffisante. Un certain nombre de professionnels du secteur spécialisé enclenche parfois des consensus intégratifs sans avoir procédé à l'analyse pré-citée d'une façon réaliste.

II - L'INDISPENSABLE RENOUVELLEMENT DE L'ECOLE

S'il y a, semble-t-il, quelques conditions minimales en dehors desquelles il est inutile d'envisager la généralisation de l'accueil de tous les enfants à l'école, la radicale transformation de l'école dans sa structure, son fonctionnement, mais surtout sa mentalité, en est peut-être la condition essentielle.

II.1 La nécessaire mutation des enseignants

Des "barrières psycho-sociales" (5), frein à l'intégration, persistent chez bon nombre d'enseignants, nous l'avons constaté. Elles persistent aussi, diront certains, chez les cadres administratifs. Elles ont leur source dans un ensemble de causes personnelles et professionnelles, s'alimentant et se renforçant réciproquement. Le traditionalisme professionnel semble particulièrement propice à la sécrétion d'habitudes, d'activités stéréotypées, s'opposant à la création et à l'innovation. Or, comme le faisait remarquer l'un des membres du groupe, comment peut-on si souvent invoquer comme source de renouvellement possible le pléonasme de pédagogie active ? La pédagogie ne peut, en effet, qu'être active ou ne pas être.

Dans le changement prospecté c'est sans doute le statut de l'enseignant qu'il faudrait modifier en priorité, car, comme l'a fort pertinemment proclamé tout récemment un chercheur en sciences de l'éducation, l'enseignant "ne sera éducateur que s'il est chercheur (nous dirions que s'il est en recherche). C'est à cette condition nécessaire qu'existe quelque chance de vaincre le mécanisme de reproduction psychologique, les comforts et les routines...". Et cet auteur continue :

"Toutefois, il faut comprendre que le changement, en tant que tel, n'a aucun intérêt : peut-on rêver de circonstances sociales dans lesquelles le changement résulterait d'un choix motivé et non plus d'impressionnismes occultants ? L'on voit alors que toute variation scolaire n'a de sens profond que dans la mesure où elle provient d'un questionnement sur les finalités de l'école et de l'éducation, qu'en réponse à une interrogation existentielle un tant soit peu lucide. (souligné par nous).

Tout maître est responsable du modèle qu'il propose, en tout lieu et à tout instant ; il est porteur d'un vecteur de vie dont il communique la finalité ; et, quand cette dernière fait défaut, c'est seulement une enveloppe vide, celle de l'ordre et de la norme scolaires, qu'il propose. Les "bons élèves" s'approprient cette forme, en un leurre qui leur permet d'y déceler un fond. Là réside la maïdonne évoquée plus haut".

Ce problème de la finalité de l'école, les membres du Groupe d'étude n'ont jamais cherché à l'éluder. Dès le rapport introductif il a, en effet, été rappelé que nous acceptions le concept intégration dans son sens philosophique et physiologique : "...établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant ou les membres d'une société" (Lalande) ou encore dans son sens économique : "...action d'adjoindre à l'activité propre d'une entreprise les activités qui s'y rattachent dans le cycle de la fabrication des produits" (Le Petit Robert 1973). Cela signifie que nous recherchions une intégration qui exigeait que le jeune handicapé devienne un élève à part entière.

Envisager l'intégration de cette façon là devrait procurer au jeune l'occasion de perdre, au moins dans cette situation, son statut de handicapé.

Dans le cas où l'intégration est simplement considérée comme souhaitable en tant que phénomène anti-ségrégationniste, nous considérons qu'il y a souvent négation de la situation de handicap, sans que celle-ci disparaisse ou soit diminuée pour autant. En effet, elle ne cesse qu'en apparence puisque le jeune est seulement physiquement plongé dans un groupe de jeunes scolaires. Or, que partage-t-il avec les autres ? Est-il reconnu membre de leur groupe ? Dans l'évaluation produite sur l'expérience d'intégration italienne par le Professeur CANCRINI (4), nous relevons une remarque qui devrait nous faire réfléchir :

"Par contre, les résultats ont été décevants en ce qui concerne l'amélioration du langage, bien que les enfants soient devenus plus sociables".

La fonction première de l'école ne consiste-t-elle pas habituellement à rendre le plus égaux possible devant la langue les enfants de milieux socialement différents ? Si l'école n'aide pas les jeunes à acquérir ou à maîtriser avec aisance le plaisir de la communication verbale, on peut se demander si elle leur permettra de s'insérer dans les activités post et péri-scolaires, qui sont par ailleurs l'un des moyens de préparer une future insertion sociale réelle.

Les travaux produits en 1982, lors d'un colloque national consacré à l'évaluation des différentes expériences d'intégration en Suède (6), montrent que les chercheurs suédois regrettent que ce que Grünewald appelle le niveau 3, ne soit que médiocrement satisfaisant pour les catégories où des évaluations fines ont pu être réalisées, c'est-à-dire les handicapés sensoriels. Or, ce niveau 3, aussi appelé intégration pédagogique, correspond à une modalité d'accueil de l'enfant ou du groupe d'enfants handicapés, où l'enfant a besoins particuliers, devient pour chaque activité à laquelle il participe un élève à part entière. L'élaboration par l'enfant d'une nouvelle identité et le changement de perception et de représentation à son égard de la part de sa famille et de l'entourage sont pourtant à ce prix.

Mais alors ? que devient la vieille institution de Jules Ferry face à ces exigences ? On pourrait se demander si elle a désormais une nouvelle fonction. Or, il semble que l'intégration des élèves handicapés ne

constitue en fait qu'un cas de figure d'une préoccupation générale qui oblige l'école à définir ses finalités et son fonctionnement si elle veut enfin répondre à l'impérieuse nécessité d'individualiser l'enseignement, comme l'y incite les travaux bien connus de B. SCHWARTZ et L. LEGRAND, et comme l'ont d'ailleurs déjà en partie officialisé les instructions de 1977.

Nous devons pourtant constater que ce discours a du mal à passer dans l'acte pédagogique, mais peut-être la nécessité d'intégration d'enfants exigeant une prise en charge individuelle va-t-elle permettre à l'école de trouver des moyens de se dépoussiérer définitivement.

Pour celui qui lit avec quelque souci de comparaison la littérature consacrée à l'intégration, une autre surprise s'impose :

Les discours émis par les professionnels et les parents n'abordaient, jusqu'à fort récemment, que rarement le problème des finalités, c'est-à-dire de toutes les finalités de l'école.

C'est à l'école qu'il revient d'apprendre à l'enfant à tolérer la société des autres, comme si sa famille et les autres milieux de vie n'avaient déjà eu cette même mission.

Actuellement, il est vrai, dans certains travaux théoriques, l'école est définie comme une "utilité sociale psychologiquement arbitraire assurant la légitimité des structures sociales et l'ajustement des relations interpersonnelles à ces structures" (Doise, Mugny, Deschamps, 1978)(32). Nous pourrions toutefois nous demander si, compte tenu de l'évolution que l'humanité a subie, il est encore possible d'accepter ce postulat théorique qui a quelque relent illitchien (cf. Y. ILLITCH, (33) Une société sans école) et qui, dès lors, fait de l'école un lieu de socialisation non spécifique ?

Le texte même de la Loi d'Orientation avait déjà été amendé pour remplacer le terme "d'obligation scolaire" par "obligation éducative" : un glissement, dont nous ne savons si nous devons l'appeler conceptuel, comportemental ou corporatiste, s'est produit, semble-t-il dans beaucoup d'esprits et surtout beaucoup de démarches à l'égard de l'école. Nous

devons pourtant rappeler que dès 1975, au moins le Sénat avait cherché à attirer l'attention sur les ambiguïtés du texte adopté à la Chambre après l'amendement pré-cité (cf. Rapport fait au nom de la Commission des Affaires Sociales sur le projet de loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Sénat 176, 1974/75).

Il semblerait pourtant évident que l'école est chargée d'une fonction éducative :

- qui ne peut être confondue avec la fonction éducative de la famille, encore que pour un certain nombre d'enfants en difficulté (cas sociaux, jeunes présentant des troubles situationnels les opposant au milieu familial...) l'école pourra et devra assumer un rôle compensatoire,
- qui ne pourra être confondue, au delà de la maternelle, avec l'initiation sociale élémentaire et n'avoir pour objectifs que des acquisitions d'habitudes de vivre en groupe,
- qui, tout en devenant spécialisée et pouvant s'appuyer sur la pédagogie curative, ne pourra jamais être exclusivement thérapeutique.

Mais comme l'a répété à plusieurs reprises devant les C.D.E.S. de l'Ile de France Monsieur le Ministre de l'Education Nationale en présentant la Circulaire de janvier 1983 : **"l'école est aussi le lieu d'acquisition des connaissances"**.

La préparation à la vie d'adulte pouvant réaliser une intégration sociale autonome nécessitera en effet un ensemble d'apprentissages pour lesquels la maîtrise des outils conceptuels sera indispensable.

Pour remplir cette fonction, les maîtres avaient jusqu'alors l'habitude de mener, en groupes structurés, des paquets d'élèves d'une acquisition donnée à des savoirs progressifs prédéterminés. Il leur faudra désormais renoncer à cette habitude, car il faudrait concilier la recherche de l'épanouissement avec l'acquisition des apprentissages d'un ensemble de

jeunes individus différents, dont quelques uns pourront être des handicapés. Certains ne seront toutefois qu'handicapés dans certaines situations.

II.2 Rythmes scolaires et respect des individus

L'école sera prête à accueillir tous les enfants quand elle aura cessé de les faire défiler tous au même pas. En effet, il est apparu d'emblée évident - mais non réalisé encore - que désormais l'école doit tenir compte du rythme propre à chaque enfant, qui lui-même peut évoluer spontanément ou parce que l'enfant aura reçu des stimulations particulières.

La rapidité de progression est pour chaque enfant fonction de la maturité qui n'est elle-même pas une donnée homogène. Elle est la résultante de toutes sortes d'influences : l'histoire personnelle, le sexe, les niveaux atteints dans les différents domaines sensorimoteur, affectif, cognitif et social (adaptation et acquisitions).

A la scolarité découpée en "tranches d'années et de programmes", le groupe oppose, pour respecter les rythmes variés nécessaires aux enfants handicapés comme à tous les enfants, la généralisation :

- . d'écoles à géométrie variable, impliquant que l'enfant n'appartienne pas en permanence à la même classe, se déplace en fonction des activités ; que l'espace soit ainsi différemment distribué selon les enfants,
- . d'école à temporalité variable, avec distribution du temps adaptée à chaque enfant,
- . d'objectifs spécifiques,
- . de groupes temporaires de niveau...

C'est d'ailleurs grâce à l'intégration que beaucoup de classes ont ainsi redécouvert, semble-t-il, cette exigence élémentaire de l'enseignement, son adaptation à l'enfant.

III - L'APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE

L'école est l'un des milieux de vie que tout individu du 20^{ème} siècle finissant doit pouvoir utiliser pour préparer et épanouir ses possibilités d'adaptabilité au monde de demain. Pour autant l'école ne remplace pas tous les milieux de vie : elle ne peut, en particulier, se substituer au milieu familial, pas plus d'ailleurs, qu'elle ne peut assumer l'apprentissage de la gestion du temps des loisirs. Ceci est vrai même si par rapport au premier milieu elle peut jouer un rôle particulièrement compensatoire en cas de défaillance familiale grave et si pour les activités gratuites elle peut et devrait assurer un rôle d'initiation. L'école ne peut assurer la satisfaction de tous les besoins d'un enfant et elle ne peut, en particulier, faute de perdre son rôle propre, prendre elle-même en charge la part de traitement dont certains enfants handicapés ou inadaptés continuent à avoir besoin, même si pour une large part de leur temps ou de leurs activités ils sont déjà devenus des élèves. Dans ce cas il convient d'assurer à cet enfant la garantie que l'ensemble de ces besoins soient reconnus et reçoivent les réponses les plus adéquates. Cela nécessite un changement de vision de l'enseignant sur l'élève qui est aussi pour une part un enfant en difficulté et une révolution pour l'école et le secteur de soins qui tous deux doivent se décroiser. Or, en dépit de collaborations sporadiques, aussi enthousiastes qu'originales entre des équipes d'institutions d'éducation spéciale ou de secteur de santé mentale, tout reste à codifier, voire à expérimenter, concernant la nouvelle collaboration soins-enseignement.

En dépit des discours apaisants, il apparaît en effet à l'évidence, dès que l'on se penche sur des situations concrètes, que la lutte des pouvoirs institutionnels, corporatistes ou privés est loin d'être éteinte. Au détour de chaque cas d'intégration étudié, nous avons relevé que les échecs, blocages, avaient leur source dans une rivalité non reconnue entre les deux groupes de professionnels. Les réussites, au contraire, sont à mettre au compte d'attitudes de professionnels, assurés dans leurs compétences, respectueux de celles du ou des interlocuteurs, non victimes d'émergences et de projections dans l'activité professionnelle de besoins de sécurisation ou de puissance non satisfaites.

L'enfant handicapé ou en difficulté sollicite plus que l'enfant "moyen" ce type de projections. Dans le processus d'intégration il risque donc de continuer d'être une victime toute désignée d'enjeux qui les dépassent.

Cette nouvelle prise en compte du jeune dans la globalité de sa personne et la complexité de ses besoins n'est pas simple. Elle nécessitera sans doute pour tous les enseignants (ceux du secondaire y compris) une formation initiale et continue renouvelée.

Pour ce qui concerne, par contre, la connaissance opératoire des multiples handicaps possibles, avec leurs répercussions éventuelles sur la vie à l'école, sans doute sera-t-il préférable que les enseignants concernés par l'accueil d'un enfant spécifique, ainsi que leurs supérieurs hiérarchiques et administratifs, puissent recevoir, de la part de spécialistes compétents, aux différents moments nécessaires, toutes les informations concernant cet enfant pour lequel un projet sera à élaborer et à exécuter, plutôt que de leur donner une vague connaissance générale concernant les handicaps et non l'enfant handicapé.

Ce sur quoi il convient désormais de mettre l'accent - et nous le répèterons sans doute jamais assez - c'est la possibilité pour chaque enseignant d'appréhender chacun de ses élèves dans sa singularité avec ses besoins propres. Pour certains enfants handicapés, la situation individuelle n'est ni évidente, ni simple, car elle ne relève plus du général ni du bon sens.

Un ensemble de spécialistes existent en dehors de l'école. Ils ont l'habitude de soigner ou de prendre, parfois exclusivement, cet enfant en charge. Leurs connaissances sont précises, utilisables dans la compréhension nécessaire à la préparation d'une prise en charge. Ils leur faudra certes, apprendre à parler à l'enseignant, cet autre spécialiste de la pédagogie. Beaucoup, voire la majorité parmi eux, n'ont pas, par contre, l'habitude de réfléchir à propos de cette déficience qui est bien connue d'eux ou de cette perturbation qui leur est familière, aux répercussions sur les mécanismes cognitifs, ni sur le comportement en un lieu où existe une règle de base commune.

Les spécialistes devront s'intéresser à cet aspect important de la personnalité de ce jeune, comme aux objectifs de leurs nouveaux partenaires que sont les enseignants, faute de quoi il n'y aura pas de possibilité de dialogue.

Il n'est pour autant nullement question qu'ils s'immiscent dans l'art pédagogique des maîtres : chacun doit garder sa responsabilité propre, la reconnaissance des spécificités réciproques est souhaitable, car sinon pourquoi laisser subsister des professions différentes ?

La mise en place de cette collaboration collégiale à propos de laquelle le Groupe a émis un certain nombre de suggestions, que nous exposerons au chapitre suivant, n'est pour l'heure pas chose aisée, car elle heurte trop d'habitudes et trop de préventions corporatistes, qui ont d'ailleurs joué de façon négative depuis une trentaine d'années dans le secteur de l'Enfance inadaptée, comme l'avaient montré les Journées d'Etude du C.T.N.E.R.H.I. de Novembre 1982 portant sur "La pluridisciplinarité : Mal nécessaire ou nécessité bénéfique ?" (34).

CHAPITRE III

EXAMEN DE QUELQUES PROBLEMES SUBSISTANT DANS LA MISE EN PLACE DE LA COLLABORATION ENTRE LE MONDE DE L'ENSEIGNEMENT ET LE MONDE DE LA THERAPIE :

- délimitation difficile de la population concernée,
- frontières et articulations des champs de compétence,
- instances de régulation, garants du respect des besoins réels des sujets concernés,
- quelques causes de limitation à la généralisation immédiate de l'intégration

Dès 1982,

le Gouvernement par la Circulaire 82/2 et n° 82 048 du 29 janvier 1982, précise clairement sa position :

"L'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire a en effet été retenue parmi les priorités du plan intérimaire 1982-1983.

Une meilleure prise en charge, au sein du service public de l'Education Nationale de l'action éducative en faveur des enfants et adolescents handicapés doit constituer l'un des aspects de l'effort entrepris par le Gouvernement pour lutter contre les inégalités sociales.

Il est donc nécessaire de mettre en place un dispositif institutionnel différencié, englobant à la fois le système scolaire ordinaire et les institutions spécialisées qui répondent à des besoins précis et spécifiques, capables de prendre en compte les caractéristiques de chaque enfant et de s'adapter à son évolution.

Il convient de rechercher pour chaque cas particulier, la possibilité d'apporter une éducation appropriée faisant appel à la fois aux moyens de l'ensemble des institutions scolaires et des institutions spécialisées de prévention, d'aide psycho-pédagogique, psychologique ou médicale. L'intervention de ces dernières doit donc être conçue en liaison avec le système scolaire ordinaire. Les commissions départementales et de circonscription de l'éducation spéciale pourront ainsi orienter davantage encore leur pratique dans ce sens. Il est en outre rappelé que toute décision d'orientation, résultant d'une évaluation des possibilités réelles de l'enfant, doit être entendue comme un processus continu révisable en fonction de l'évolution de chaque situation individuelle" (souligné par nous).

Le 29 janvier 1983

la Circulaire n° 83 082, 83-4 et 3/83.6 complète ce premier texte d'incitation pour une mise en place rapide d'un système de collaboration entre ceux qui sont chargés d'accueillir à l'école ordinaire un enfant pas comme les autres et ceux qui peuvent l'aider à s'adapter et à vivre avec ou en dépit de ses difficultés ou de ses déficiences.

Malgré cet ensemble d'indications générales concernant l'organisation structurelle et la population concernée, ceux qui sur le terrain sont les acteurs de cette intégration souhaitée n'ont toujours pas résolu un certain nombre de problèmes, tels que la définition de la population, la délimitation des champs de compétences et la désignation des instances de régulation.

I - LA DEFINITION DE LA POPULATION

De qui parle-t-on ?

"Il apparaît nécessaire d'une part de préciser la population concernée ou susceptible de bénéficier de soutiens et de soins spécialisés en milieu scolaire, d'autre part de rappeler la diversité des formes d'intégration, compte tenu des handicaps, des difficultés et des besoins de chaque enfant, des choix des parents et des moyens pouvant être mobilisés (souligné par nous).

Les dispositions envisagées ci-après concernent les enfants et adolescents handicapés ainsi que les enfants en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement, qui peuvent être insérés en milieu scolaire ordinaire compte tenu de la nature ou de la gravité de leur affection aussi bien que des moyens mobilisables pour les accueillir".

dira la Circulaire de janvier 1983.

I.1. Le maintien à l'école des enfants inadaptés

Cette extension de l'action de soutien et de soins spécialisés en milieu scolaire ordinaire à des jeunes qui, théoriquement, ne sont pas concernés par la Loi d'Orientation de 1975, apparaît comme une excellente nouveauté. D'une part, elle tient compte de la réalité. La Circulaire n° 79-389 et 50 AS du 14 novembre 1979, faisant le bilan après 3 ans de fonctionnement des C.D.E.S., ne révélait-elle pas déjà que cette instance était souvent saisie de cas qui ne relevaient pas de sa compétence. Une part des saisines concernaient, en effet, des enfants qui ne pouvaient être "véritablement" considérés comme des handicapés, mais des jeunes en

difficulté temporaire. D'autre part, dès le début de la confrontation des expériences entre les membres du groupe, il apparaissait à l'évidence que nous ne pouvions nous contenter d'étudier les modalités d'accueil des jeunes handicapés sans envisager un dispositif à promouvoir qui éviterait à toutes sortes de catégories de jeunes : inadaptés sociaux, délinquants, cas sociaux et enfants lents, la "désintégration" de l'école.

Il semble que cette catégorie de jeunes se trouve théoriquement à l'école. Plus ou moins bien d'ailleurs ! Plus ou moins intégrés ! Du moins ces jeunes s'y trouvent, même s'ils y sont plus ou moins souvent et plus ou moins longtemps (un absentéisme plus ou moins toléré et non signalé peut masquer de fausses intégrations), avec des bénéfices relatifs pour ce qui concerne la préparation de la vie d'adulte, car finissant pour la plupart en S.E.S. ou en classe-atelier où ils n'ont rien à faire. C'est donc à ceux-ci que s'applique en priorité, semble-t-il, ce passage de la circulaire E.N./Santé/Solidarité de janvier 1983.

"Il convient de rappeler l'importance des mesures de prévention dans le processus intégratif. Elles sont mises en oeuvre, en liaison avec les familles, par les personnels des équipes pédagogiques, dans les écoles avec le concours des personnels spécialisés constituant les groupes d'aide psycho-pédagogique, et dans l'ensemble des établissements scolaires avec celui du service de santé scolaire et des services sociaux et infirmiers. Les services de protection maternelle et infantile sont également en mesure d'apporter une contribution essentielle sur le plan médical et social" (souligné par nous).

Il semble que ce soit l'attention de l'école elle-même qui est attirée dans cette circulaire sur son rôle en matière de prévention : le problème de l'inadaptation à l'école de toutes sortes d'enfants victimes virtuelles d'exclusions possibles étant disjoint de celui de l'intégration des jeunes handicapés.

Pour ces jeunes en difficulté, que guette la "désinsertion" scolaire, l'échec scolaire ou la stagnation dans les acquisitions, des actions d'aide et de soutien devraient pouvoir être mobilisées dès que les

enseignants sont tentés de désigner l'un de leurs élèves comme un mauvais élève, alors qu'"il n'y a pas de mauvais élèves", dirait JEGGE (11), "mais des enfants malheureux".

L'école devrait pouvoir gérer les crises individuelles avec ses propres moyens à condition :

- a) - qu'elle puisse être pleinement une institution qui est vigilante à l'ensemble des individus qui la composent (cf. chapitre II),
 - que ceux qui l'animent soient de par leur formation en mesure d'assumer des attitudes de psycho-pédagogues, c'est-à-dire d'enseignants capables d'une part de percevoir, sans se sentir personnellement menacés, derrière les non-réussites des jeunes, les symptômes avant-coureurs de désadaptation et, d'autre part, d'être en mesure de redonner la confiance à ces jeunes par leur attente de la réussite.

- b) à condition que les G.A.P.P. assument leur vraie fonction qui nous a été présentée comme suit :
 - agir sur l'enfant en détresse scolaire et/ou psychologique en évitant 2 écueils : le centrage sur l'individu considéré dans son écart à la norme et la psychologisation excessive,
 - agir sur ce qui détermine l'enfant pour une large part, à savoir :
 - . l'école
 - . la famille.

Sans doute conviendrait-il ici de rappeler que dès 1976 une circulaire consacrée à la prévention des inadaptations et aux Groupes d'Aide Psychopédagogique énonçait les principes suivants :

"La rénovation pédagogique actuellement en cours permet une approche nouvelle du problème de la prévention des inadaptations et de celui de l'adaptation des enfants handicapés en milieu scolaire...

Sans renoncer à certaines interventions spécialisées pratiquées par des maîtres formés à ces fins, et justifiées par le recours à une pédagogie convenant pour la scolarisation d'enfants présentant certains handicaps ou déficits caractérisés, on donnera désormais la priorité aux actions de

prévention et d'adaptation. Dans cette perspective, on rappellera d'abord que toute pédagogie est adaptation en même temps qu'elle est compensation. La plupart des enfants en difficulté sont des enfants ayant besoin, le plus souvent momentanément, d'une attention particulière. Il faut donc les aider. Aussi se donnera-t-on pour règle générale de les maintenir le plus possible dans le milieu scolaire ordinaire, parmi leurs camarades, l'échec scolaire au sens habituel du terme pouvant être considéré comme un critère suffisant...

Les G.A.P.P., instruments de prévention et d'adaptation sont une institution pédagogique spécialisée, travaillant au sein de l'école en liaison permanente avec l'ensemble des maîtres ainsi qu'avec tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont normalement les enfants en charge : les parents, les médecins intervenant au titre de la santé scolaire, les personnels du service social scolaire. Dans le cas des enfants bénéficiant en dehors de l'école de traitements ou d'aides spécifiques divers, par exemple en centre médico-psychopédagogique, les G.A.P.P. se mettront en rapport avec les intervenants...." (Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976).

Ces instructions ont, semble-il, entraîné ce que l'intervenant à notre Groupe a appelé un "centrage sur l'individu considéré dans son écart à la norme et une psychologisation excessive". Sans doute pourra-t-on espérer, dorénavant, si des structures en soins ont la possibilité de pouvoir continuer leur action auprès d'un enfant en difficulté maintenu ou réorienté en classe, que le G.A.P.P. pourra centrer davantage son travail sur l'école elle-même, comme l'avait souhaité le professionnel d'un G.A.P.P. qui est intervenu au sein du Groupe. Pour lui, en effet, "Cette orientation vers les fonctions initialement dévolues à cette institution permettrait l'analyse permanente de l'école, de son fonctionnement et des pratiques individuelles qu'elle produit".

On ne peut, en effet, actuellement être insensible à l'accroissement numérique inquiétant d'inadaptations scolaires. Et, par ailleurs, un certain nombre d'échecs scolaires peuvent incontestablement être corrélés

avec certaines conditions de vie socio-culturelles des familles et de l'environnement de l'enfant, l'école ne pouvant plus, pour l'instant, ignorer ces spécificités sociales.

Sans doute les G.A.P.P. ont-ils à assurer une fonction de sensibilisation des enseignants à propos de cette spécificité de certains sous-groupes d'enfants de façon à permettre la reconnaissance de différences individuelles qui ne doivent pas être considérées en soi comme des inadaptations.

Cela peut se réaliser par :

- l'observation participante : l'un des membres de l'équipe du G.A.P.P. peut participer aux activités d'une classe où l'on a détecté un ou plusieurs élèves en opposition scolaire larvée ou en situation de non réussite. Ceci permettrait une meilleure connaissance des enfants en situation d'élève et une intensification des échanges entre les instituteurs et les membres du G.A.P.P. Pour l'heure, en France, ce n'est évidemment envisageable que dans le primaire et à condition que le G.A.P.P. soit très accepté par le groupe scolaire, cessant, en particulier, d'être considéré comme le regard extérieur produisant un jugement de valeur. Il est à remarquer que les G.A.P.P. (ainsi que les classes d'adaptation) ont bien été instaurés en 1970 dans cette perspective de prévention, pour toute la durée de l'école obligatoire. Or, ces structures n'ont jamais été mises en place au niveau des collèges. En Norvège, une structure similaire comprenant aussi un assistant social et un médecin en cas de besoin, fonctionne à tous les échelons de l'école de base et du secondaire.

"Cette observation participante" n'est pas sans poser de problèmes car l'observation des enfants dans une situation d'interaction avec l'enseignant, dans un contexte pédagogique, ne peut éviter une observation de l'instituteur en situation. Mais le rôle du G.A.P.P. est bien d'interroger, dans une perspective de prévention d'inadaptation, le contenu de l'enseignement du point de vue psychologique des besoins et des possibilités des enfants.

- l'observation individuelle des élèves déjà installés dans un comportement d'échec et d'auto-dévalorisation, très peu motivés pour les apprentissages scolaires stricto sensu : le G.A.P.P. dans ce cas peut interroger l'école sur une approche de ces enfants à partir d'une reconnaissance des différences intellectuelles et socio-culturelles, approche qui permettrait à l'enfant de vivre cette différence, non plus "comme une menace, mais comme une richesse et qui pourrait débloquent des motivations inhibées dès la maternelle". Cela permettrait sans doute d'aider les enseignants à mieux accepter l'hétérogénéité du groupe-classe. Cette perception d'un ensemble d'individus différents est l'une des conditions premières favorisant l'intégration. En effet, même si "la classe" dans son principe fonctionne sur l'illusion d'homogénéité et entrave en cela l'adaptation des enfants et le processus intégratif, tout groupe est, par définition, hétérogène et l'enseignant devrait être amené à prendre en compte les différences et à diversifier sa pratique en fonction des besoins des enfants.

- engager les parents, les enseignants et les enfants dans l'élaboration de projets à long terme, plutôt que de focaliser leurs intérêts sur des trajets et des objectifs à court terme : ainsi, le passage en primaire devrait pouvoir se préparer avec les parents dès la maternelle. Il faudrait, sans doute, auprès des parents dédramatiser ce passage en C.P. Il suffirait pour cela qu'il y ait une continuité entre la maternelle et la première classe du primaire afin d'éviter aux enfants l'actuelle dichotomie un peu manichéenne qui veut qu'en juin un bambin quitte un univers agréable (trop tolérant aux dires de certains membres du Groupe) pour se retrouver en septembre en un lieu où il sera souvent traité comme un adulte. Au C.P., lors d'une période d'observation des enfants et des enseignants en situation pédagogique (allant jusqu'à la Toussaint par exemple), les membres du G.A.P.P. peuvent opérer un repérage plus nuancé des difficultés présentées par certains enfants. Ils peuvent susciter une réflexion plus rigoureuse sur les soutiens à prévoir ou l'aide apportée par la classe d'adaptation à structure ouverte qui n'entraînerait pas forcément que l'élève soit retiré du C.P.

Cette période d'observation présenterait aussi d'autres avantages :

- . elle permettrait un démarrage plus progressif au C.P., la priorité serait donnée non pas tant aux apprentissages proprement dits mais aux acquisitions du maniement des outils nécessaires au travail.
- . l'instauration du travail en commun avec les enseignants constituerait un pas en avant vers la mise en place de "l'équipe pédagogique". Celle-ci permettrait un assouplissement de la structure scolaire, la création d'ateliers de lecture décroisonnés, par exemple en C.P. pourrait enfin respecter les différences de rythme des enfants.

Certains membres du Groupe pensent aussi que l'école ne pourra devenir préventive, par rapport à un certain nombre d'inadaptations sociales, que si elle s'ouvre sur le monde culturel et les loisirs extra-scolaires en ancrant des enfants à la dérive de désirs et d'intérêts dans des activités qui, en terme de psychologie, les gratifieraient.

Dans l'une des expériences rapportées, ce souci était assumé par l'équipe du G.A.P.P., qui assurait les liaisons avec la vie de la communauté locale. Pourquoi les enseignants eux-mêmes, comme dans les pays scandinaves, n'assureraient-ils pas cette fonction civique ?

Dans une autre expérience particulièrement intéressante (cf. annexe n°IV), un Groupe d'Education Concertée (émanation d'une équipe A.E.M.O.), opérant dans un collège ou un lycée auprès de pré-adolescents et adolescents, est exclusivement composé d'éducateurs non enseignants et non psychologues.

"L'objectif de ce groupe serait d'établir un lien social, manquant ou disparu, entre la famille et l'école, entre l'enfant et l'école, entre l'enfant et la famille, entre l'école et les autres services sociaux, notamment les services spécialisés type A.E.M.O. et clubs de prévention. Il s'adresse donc en premier lieu au handicap social qu'il se propose d'aborder par une action à la fois préventive et de prise en charge, se situant dans une perspective systémique, apparentée à l'écologie de quartier. Les effets escomptés de ce type d'approche visent une fluidifi-

cation des rapports entre les agents sociaux concernés, une solution au morcellement actuel des prises en charge et des individus qui en sont l'objet, dès lors qu'un problème se fait jour, qu'il soit d'ordre psychologique, scolaire ou social.

Cette équipe serait, en effet, en un lieu "extraterritorialisé" de l'école, à la disposition des élèves pour une écoute particulière et assurerait, par ailleurs, une certaine animation (programme socio-culturel). Aucune intervention directe sur le "pédagogique" n'est prévue, l'hypothèse est simplement faite que les retombées de la diminution, voire la résolution des difficultés extra-scolaires et l'intégration dans les milieux de vie ordinaires autres que l'école, seraient bénéfiques pour une réinsertion par le jeune lui-même dans sa classe et son enseignement."

Des formules de ce type sont actuellement à l'étude de-ci, de-là dans diverses régions. Elles posent un certain nombre de problèmes :

- L'implantation dans l'école de l'équipe d'éducation concertée, comme émanation de l'extérieur, comme antenne de quartier, ne dépendant pas de l'administration scolaire, et sa neutralité face aux orientations pédagogiques devraient favoriser le dialogue avec les enseignants et soutenir ces derniers dans leur implication dans des fonctions éducatives élargies par rapport à leur rôle traditionnel.
- Mais l'implantation dans l'école d'une action éducative désignée comme telle comporte un certain nombre de risques liés, pour une part, aux résistances qu'elle ne peut manquer de susciter et que seule une pratique souple et en finesse pourra limiter :
 - . difficulté d'articuler l'équipe pédagogique et l'équipe éducative,
 - . effet de déresponsabilisation des enseignants et de renforcement de la résistance administrative,
 - . étiquetage des établissements scolaires faisant appel à ce type d'équipe.

La question pendante est en effet : peut-on introduire une structure "spécialisée" dans certains lycées ou collèges, sans désigner tout le complexe scolaire comme lieu "particulier" ?

- I.2 Les jeunes handicapés sont, dans la plupart des manifestes et dans le discours général sur l'intégration, traités comme s'ils constituaient une catégorie de sujets présentant le même type de problèmes à l'école et à l'enseignant qui l'accueille

Le Groupe avait envisagé de susciter entre ses membres un débat approfondi sur la notion même d'éducation spécialisée en recherchant en particulier :

- . qui parmi les jeunes désignés en difficulté ou handicapé pouvait relever de l'éducation ordinaire (à condition que tous les changements préconisés dans les chapitres précédents se mettent en place),
- . qui avait au contraire besoin d'une intervention psychopédagogique affinée (nous venons d'évoquer certaines catégories de jeunes qui pourraient bénéficier de ce type d'aide...),
- . quels sont les jeunes handicapés qui avant de pouvoir profiter de l'enseignement auraient besoin pour accéder à la maîtrise des outils de base (lecture, écriture...) d'une pédagogie spécialisée pour un certain nombre d'apprentissage,
- . qui parmi ces jeunes peut relever de la pédagogie curative?

Comme certains groupes de professionnels ou certaines catégories de travailleurs de secteur médico-psycho-pédagogique utilisent chacun ces termes, soit dans un sens particulièrement restrictif en fonction des fondements théorico-idéologiques qui sont invoqués pour justifier leurs pratiques, soit au contraire dans un sens extensif, toute discussion générale sur ce thème risque de se perdre dans les malentendus et les affrontements stériles. Aussi n'avons-nous voulu traiter ces questions qu'à l'occasion de l'examen des expériences présentées au Groupe. Une

réunion mensuelle pendant moins d'un an n'y a pas suffi. La littérature est totalement silencieuse sur ces aspects pourtant au coeur des problèmes d'articulation entre l'école et le secteur soins.

Pour traiter à fond, et de façon rigoureuse et non polémique, cette question une vraie recherche portant sur la recension et l'évaluation des pratiques ayant cours en France devrait pouvoir être entreprise ainsi qu'une étude comparative des systèmes en place dans les autres pays (35).

Au cours de nos travaux, nous avons toutefois, à plusieurs reprises, repéré une première distinction :

- les enfants handicapés devant l'école qui ne devraient plus l'être si un certain nombre de réformes et de changements s'étaient déjà produits. Il s'agit de tous ceux qui pourraient "suivre" les enseignements à condition que des facilités matérielles (handicapés physiques et sensoriels ayant accédé à la communication verbale et graphique), leur soient données. Et, bien entendu, qu'on tienne compte de leur fatigabilité et de leur rythme.

a) Pour les enfants et adolescents souffrant de handicaps physiques des exemples de refus d'acceptation d'enfant nous ont encore été fournis. A chaque fois, il s'agissait de "blocage" venant des maîtres, des directeurs, voire des inspecteurs y compris spécialisés ! Jamais dans le matériel disponible pour l'analyse nous n'avons relevé une difficulté insurmontable pour la relation pédagogique. La peur de l'accident est, par contre, souvent évoquée. La crainte de ne savoir comment "manipuler" physiquement éventuellement un enfant peut aussi être avancée.

A notre grande stupéfaction, les barrières architecturales (pas de rampe d'accès... classe au second que l'on ne songe pas à permuter avec une classe du rez-de-chaussée) sont encore souvent invoquées et sans doute constituent-elles des alibis pour camoufler d'autres résistances.

- b) Pour ce qui concerne les jeunes handicapés auditifs, dans les expériences d'intégration rapportée au Groupe c'est celle qui nous a été présentée par Madame VISNJA CRNKOVIE du Centre SUVAG en Yougoslavie (cf. annexe n° IV) qui semble la plus cohérente.

Dans la région de ZAGREB, tous les enfants atteints d'un handicap auditif (de la déficience légère à la surdité congénitale profonde) sont après démutisation très poussée, dès qu'ils ont un bon niveau d'expression orale et de compréhension du langage, intégrés dans les écoles ordinaires. En cas d'impossibilité de prise en charge sans aide spécialisée permanente ils fréquentent dans le centre spécialisé des classes où sont intégrés les enfants parlant du quartier. Pour la présentatrice de cette expérience, qui a débuté en 1955 et qui applique pour l'acquisition de la langue orale la méthode verbo-tonale du professeur GUBERINA "la seule intégration possible passe par le langage commun". Pour les spécialistes yougoslaves la pratique a aussi permis de dégager un certain nombre de préalables à la réussite scolaire ultérieure des enfants :

- . un bon niveau scolaire de communication orale doit être atteint avant le passage à l'école ordinaire,
- . l'intégration se fait toujours en début d'année scolaire et un redoublement peut être envisagé lors du passage en milieu ordinaire pour assurer une meilleure adaptation,
- . un enfant n'est jamais intégré seul : pour limiter les risques d'exclusion et de rejet, le plus souvent 2, jamais au-delà de 3, les observations ayant montré qu'au delà de ce nombre une communication privilégiée s'instaure alors entre malentendants et freine l'adaptation et l'insertion dans le groupe,
- . outre la préparation de l'enfant, le centre assure une sensibilisation et une information :
 - * des parents d'élèves entendants,
 - * de l'enseignant après qu'une classe ait été choisie,
 - * des enfants de la classe : indispensable pour aménager une certaine qualité d'accueil.

- . tous les enfants passés par le centre sont suivis régulièrement après leur sortie, à des rythmes divers : la seule règle en matière de suivi étant la vigilance à satisfaire tous les besoins du sujet,
- . toutes les réunions de synthèse concernant les enfants intégrés, qu'elles se tiennent à l'école ou au centre, font se rencontrer les équipes des deux structures (ordinaires - spécialisées).

Si l'intégration scolaire n'est que l'un des moyens, comme nous n'avons pas cessé tout au long de ces travaux de le répéter, pour permettre à une personne handicapée de s'insérer dans la vie sociale ordinaire, cette expérience étrangère semble avoir opté pour les bons moyens compte tenu de son efficience ; en effet, les résultats obtenus par le Centre SUVAG s'évaluent au devenir des personnes qui y ont été suivies :

- . Tous les sourds sortant du Centre parlent (avec une maîtrise et une finalité de langage variables),
- . Les sourds passés par le Centre ne se considèrent plus comme sourds, et le succès de leur intégration s'objective par :
 - * leur insertion professionnelle,
 - * des mariages avec entendants,
 - * l'absence d'un sentiment d'appartenance à la "communauté des sourds".

Cette efficience pourrait aussi être reliée au sentiment de légitimité des professionnels et à la stabilité dans l'application d'une théorie et d'une méthode, alors qu'il semble qu'en France enseignants comme spécialistes se veulent plus "ouverts" à toutes les techniques rééducatives et prothésiques "aucune n'ayant fait ses preuves", mais les enfants sont tiraillés par le fait même entre des méthodes et des attitudes qui peuvent se contrarier.

Un exemple français d'invention, non pas d'une pédagogie spécialisée mais d'un renouvellement de la pédagogie grâce à une sérieuse réflexion sur l'ensemble des théories ayant cours à propos des besoins des personnes handicapées auditives, nous a été fourni par la relation de

l'organisation des études d'éducateurs spécialisés d'un centre de formation qui a bien voulu accueillir un groupe d'élèves sourds (cf. annexe n° IV).

Contrairement aux positions yougoslaves et au vu d'un cas exemplaire d'intégration réussi, rapporté par un membre du groupe (cf. annexe n° III), ici dans une volonté délibérée d'apporter "un soutien au combat que mène la communauté sourde pour faire reconnaître simultanément son droit à la différence et son droit à l'égalité des chances", la pédagogie de tous a été modifiée et la langue des signes partiellement utilisée.

- c) En ce qui concerne Les jeunes déficients visuels, l'estimation du nombre des enfants aveugles intégrés est difficile à faire, diront Mademoiselle GIRAULT et Monsieur FLOCH, instituteurs itinérants, chargés d'intégration d'enfants de cette catégorie, car nous manquons de recul, les expériences dans le domaine étant encore trop récentes (36). Les statistiques officielles de l'Education Nationale recensent, en effet, pour 1981/82 un total de 2.189 cas d'intégration individuelles, mais il s'agit pour ce décompte de tous les handicapés sensoriels et ceci pour le premier et second degré.

Les relations d'expériences et les documents dont nous avons pu disposer nous apprennent par contre que l'intégration des enfants déficients visuels pose des problèmes très différents suivant qu'il s'agit du cycle pré-élémentaire, du cycle primaire surtout débutant ou du secondaire.

. L'accueil en maternelle le plus précoce possible semble non seulement souhaitable, mais est relativement fréquemment réalisé dès lors que l'enseignant de maternelle peut recevoir, au moment de l'accueil de l'enfant, un soutien concret d'une équipe spécialisée type service d'éducation et de soins à domicile ou C.A.M.P.S. L'intégration dans ce cas est majoritairement positive tant pour l'enfant lui-même qui acquiert rapidement une autonomie que sa famille ne pouvait pas toujours assumer que pour les petits camarades à qui une certaine

attention à l'autre est demandée. Et même pour la maîtresse car celle-ci découvre, en général, très rapidement le non-fondement de ses peurs antérieures, en particulier en ce qui concerne le risque d'accident. Celles-ci seront d'autant plus facilement dépassées que l'enseignant pourra, à sa demande, et c'est en cela que réside la clé de la réussite de la collaboration, être secondé ou conseillé sur place par un intervenant extérieur connaissant bien l'enfant, ses possibilités autant que ses limites (cf. les cas de C.A.M.P.S. présentés en annexe III).

La scolarisation en primaire semble davantage poser de problèmes. Dès le C.P. des difficultés importantes apparaissent car l'enfant ne peut être initié à la lecture ou à l'écriture par les enseignants qui ne maîtriseraient pas eux-mêmes le braille et qui ne pourraient pas consacrer à cet enseignement spécifique suffisamment de temps pour que l'enfant ne prenne pas d'emblée un retard préjudiciable pour tout le reste de sa scolarité.

Pour que les mécanismes de la lecture et de l'écriture spécifiques soient acquis le plus rapidement possible et d'une façon satisfaisante, il semble donc indispensable si l'enfant commence son cycle primaire dans le cadre d'intégrations individuelles, qu'il puisse recevoir un soutien très important, faute de quoi tout le reste du primaire sera hypothéqué. D'après un certain nombre de textes il paraîtrait que l'évaluation de ces besoins d'aides spécifiques n'ait pas toujours été réalisée de façon satisfaisante au point que les institutions spécialisées se plaignent de voir revenir des enfants déficients visuels vers l'âge de 11/12 ans, avec un retard scolaire très important et qui est à ce moment-là très difficile de combler.

Pour ce qui concerne le secondaire, les avis sont divergents. Certains diront, à l'instar des auteurs pré-cités, que c'est à ce niveau de la scolarité que l'adaptation de l'enfant aveugle est la plus difficile, en raison de la diversité des professeurs et surtout de difficultés matérielles à procurer à l'enfant l'ensemble des moyens didactiques dans une présentation qui lui est accessible.

D'autres au contraire insisteront pour dire que si l'enfant le souhaite - c'est une des conditions indispensables - et si, par ailleurs, il a reçu ce que nous appellerions "un appareillage", c'est-à-dire s'il dispose de tous les moyens supplétifs à la maîtrise de la lecture et de l'écriture ordinaire, à savoir une bonne capacité de se déplacer, maîtrise du braille, capacité d'utiliser les autres méthodes audio-visuelles tels que lecteurs de cassettes, machines à écrire, optacon, le jeune doit pouvoir relativement normalement suivre un enseignement secondaire.

Cependant, ce qui apparaît clairement - et un certain nombre de créations récentes d'instituts d'éducation sensorielle plus ou moins régionalisées semblent le prouver - c'est qu'il est indispensable de fournir, dans le cadre des intégrations individuelles primaires et secondaires et dans le cadre des classes annexées mêmes, à tout instant un personnel hautement spécialisé de soutien. Celui-ci peut aider non seulement l'écolier ou l'étudiant, mais qui peut aussi aider les enseignants à assumer d'une façon pleine et entière l'instruction d'un jeune déficient visuel. Le cas de Michèle que nous exposerons en annexe montre d'une façon tout à fait exemplaire comment ce soutien apporté par une institution spécialisée et ses intervenants peut permettre des intégrations dont l'enfant peut espérer les résultats les plus favorables pour son intégration sociale ultérieure.

- d) Mais c'est essentiellement l'accueil à l'école des enfants perturbés dans leur fonctionnement mental et leur évolution comportementale qui pose les vrais problèmes d'intégration et d'articulation avec le secteur soins. Nos exemples d'intégration touchant ce type de population (jusqu'alors accueillie en I.M.E., hôpital de jour ou centre de psychothérapie appartenant au secteur infanto-juvénile ou au secteur privé de l'enfance inadaptée) ont essentiellement porté sur deux types de transfert à l'école : d'une part des accueils en maternelle. C'est un moment du cursus scolaire de grande tolérance, les exigences de la loi commune sont ou peuvent être réduites à un minimum (pouvant par là même, parfois, donner aux parents de faux espoirs d'un effacement du handicap alors qu'il faudrait leur présenter la tentative d'intégration

momentanée comme une aide à la préparation de l'intégration sociale que le milieu spécialisé devra aussi prendre comme objectif). Les apprentissages escomptés peuvent être simplement ceux que procure la stimulation spontanée résultant du bain social.

D'autre part, ce sont souvent des enfants plus âgés qui sont proposés à l'école, mais pour le secteur spécialisé. Et, en effet, si l'enfant n'a réellement, après des années de rééducation poussée, pu être débloqué pourquoi lui refuser ainsi qu'à sa famille ce qu'il peut ressentir comme une intégration, même si c'est un passage en S.E.S. ou en classe de perfectionnement, deux lieux où la pédagogie devrait être pensée pour lui et adaptée à ses possibilités de préparer la vie adulte future ? Mais dès lors nous devons nous interroger sur la signification, sous prétexte d'intégration, des ouvertures de classe de trisomiques. Ces enfants devraient, en fonction de l'évolution des capacités cognitives individuelles, ou se trouver effectivement dans des lieux où la pédagogie est ajustée pour leur permettre des acquisitions ou pouvoir profiter, pour quelques uns, de l'enseignement spécial en place dans le dispositif scolaire (S.E.S., classe atelier, perfectionnement...).

Ni les expériences étrangères, ni les situations tentées en France pour intégrer des enfants réellement handicapés en ce qui concerne le maniement des abstractions dans les classes primaires et secondaires, nous apparaissent très satisfaisantes : ou l'enfant se trouve avec des pairs beaucoup plus jeunes que lui (c'est la solution la plus fréquemment adoptée) ou il assiste à des activités sans sens ni intérêt pour lui, car la façon dont on aborde le problème lui est incompréhensible et il se trouvera à 12 ou 16 ans sans apprentissages utilisables par lui.

- e) Pour d'autres catégories aussi - et des exemples nous ont été fournis par des spécialistes de l'enfant I.M.C. - il y a des moments ou des activités pour lesquelles un enfant peut avoir besoin d'une prise en charge hautement spécialisée, soit qu'elle est préparatoire à

l'activité pédagogique (sous forme de thérapie), soit qu'elle relève d'une rééducation adjacente, ou, encore, qu'elle exige de réelles méthodes de pédagogie curative.

- f) Peu d'exemples de participation aux activités au delà du niveau C.P. nous ont été fournies pour les enfants présentant des déficiences mentales si ce n'est des exemples d'intégration en classe unique ou à plusieurs niveaux ou de pratiques italiennes. Dans ce pays l'organisation nécessaire à l'intégration de ce type d'enfant a beaucoup évolué récemment. Il apparaît maintenant clairement que les intégrations individuelles nécessitent une structure de soutien permanent.

L'exemple d'Armando est très illustratif à ce propos. C'est un enfant trisomique de 12 ans, intégré depuis 4 ans dans une école communale de Turin.

"Il a fréquenté la crèche et est entré à l'école élémentaire avec un an de retard.

Dès le début, il a été intégré dans une équipe, (mais) durant les 2 premières années, il est toujours resté dans le même groupe classe car il avait des problèmes d'adaptation au groupe de copains, aux enseignants et à l'espace.

Son langage était imparfait et il ne prononçait pas certains phonèmes, il se montrait très agité, se cachait sous les tables et avait des problèmes pour s'adapter à des situations nouvelles.

Durant les premières années, son rapport aux adultes s'est amélioré. Au début de chaque année scolaire, les enseignants et enseignants de soutien d'une même équipe se réunissent pour décider des programmes et spécifiquement des programmes de chaque enfant handicapé. De plus, l'équipe décide aussi de l'organisation de l'emploi du temps comme par exemple : laisser au maximum l'enfant dans le groupe classe si la

socialisation est le plus important problème pour l'enfant, ou prendre l'enfant individuellement si l'acquisition de connaissances est privilégiée.

Ces dispositions sont soumises à l'accord de la Directrice de l'Etablissement.

Ainsi, pour Armando, le programme pour l'année scolaire 1982-1983 est le suivant :

Education logico-linguistique

- consolider les règles d'orthographe
- capacité de s'orienter dans l'espace et dans le temps
- perception et observation des objets
- capacité de produire des tests de type objectifs-descriptifs
- capacité d'exprimer un souvenir par le langage et par les dessins
- capacité d'inventer de brèves histoires.

Organisation de son emploi du temps

Armando arrive et repart de l'école en taxi, ce dernier étant mis à sa disposition gratuitement par la commune. Il prend le repas de midi à l'école.

Armando travaille dans le groupe classe pour les activités expressives comme la peinture, les travaux manuels, l'activité physique.

Il est intégré deux fois par semaine dans un groupe de niveau avec un programme spécial, le reste du temps il est suivi individuellement pour les activités didactiques avec un programme différencié.

Pour Armando, tout l'enseignement de soutien se fait hors de la classe avec deux enseignants :

Michella : enseignante de soutien communale qui s'occupe d'Armando depuis la première année de l'école élémentaire. Elle travaille avec lui pendant 12 heures :

Lecture : - écouter et lire

- petite bibliothèque commune : discussion sur le contenu de petits livres.

Activités logico-mathématiques :

- consolider les principaux concepts topologiques acquis
- consolider la notion d'appartenance
- effectuer des additions et des soustractions
- passer du produit carthésien à la multiplication arithmétique
- usage de la monnaie
- découvrir la géométrie dans la réalité.

Les sciences :

- capacité d'observer ou relever les caractéristiques les plus évidentes des objets
- capacité d'observer et de relever sur des photos d'animaux leurs caractéristiques les plus évidentes
- connaissance de son propre corps et représentation du schéma corporel
- acquisition d'hygiène
- connaissance des besoins alimentaires de l'être humain.

Enrico : enseignant d'état de travaux manuels qui complète le nombre d'heures obligatoires qu'il doit effectuer, par un enseignement de soutien. Il s'occupe d'Armando durant 8 heures.

Sa semaine d'Armando se déroule de la manière suivante :

le lundi : 4 heures hors de la classe avec un enseignant de soutien et
2 heures dans un groupe de niveau avec un enseignant de soutien

le mardi : 2 heures hors de la classe et 4 heures dedans

le mercredi : 4 heures dehors et 2 heures dedans

le jeudi : 4 heures dehors et 2 heures dedans

le vendredi : 4 heures dehors et 2 heures dedans.

De plus, tous les 15 jours, Armando va au service de neuropsychiatrie infantile du quartier, où il est suivi par un orthophoniste pendant 2 heures" (37).

Ce n'est certes pas limiter l'intégration que de reconnaître que parfois elle peut momentanément ne pas être bénéfique pour l'enfant, si celui-ci doit être trop de temps seul avec des spécialistes, même si ceux-ci agissent dans le cadre géographique normatif de l'école.

II - LES CHAMPS DE COMPETENCE

Il serait préjudiciable pour tous les enfants, et surtout pour les enfants socialement défavorisés, que l'école, sous prétexte d'accueillir des jeunes handicapés, cesse d'être un lieu d'apprentissage. Lors d'une enquête, il y a quelques années, dans les institutions spécialisées et non spécialisées, accueillant de jeunes handicapés moteurs, nous avons déjà relevé combien des jeunes de 4 ans 1/2 à 18 ans exprimaient un intense désir de "vraie école", où l'on ne leur accommoderait plus leur travail et où l'on apprécierait leur niveau réel (29). Dans "leur" C.M.1 ils voulaient faire les mêmes dictées et les mêmes problèmes que le petit frère se trouvant aussi dans un C.M.1. Des enseignants spécialisés belges, ayant pratiqué en 1982/83 des intégrations d'enfants sourds, ont assuré tout au long de l'année, à travers des contacts avec les enseignants, un suivi de leurs ex-élèves : ni au cours des entrevues, ni à la lecture des carnets d'évaluation il ne leur était apparu que les enfants ne suivaient pas. Ce n'est qu'en fin d'année que les enfants et eux-mêmes se sont trouvés devant un refus de passage en classe supérieure.

A ce propos, il faut souligner que nos débats ont souvent mis en lumière combien il est souhaitable que l'école inscrive son rôle dans une dimension éducative large de préparation à la vie, mais, en même temps, il a été souhaité qu'elle garde sa fonction d'institution où l'on apprend la loi.

Si pour certaines catégories de handicapés la pédagogie ordinaire ne semble pas toujours la plus pertinente, il a aussi été reconnu dans le Groupe que la pédagogie spécialisée avait peut-être eu dans le passé et dans certaines institutions d'éducation spéciale un caractère plus spécialisé que pédagogique. Un chercheur suisse de ce domaine, Jean Luc LAMBERT (38) le souligne d'ailleurs fort pertinemment :

"La pédagogie spécialisée peut être définie comme une pédagogie se déroulant dans des conditions difficiles. A ce titre, elle est directement concernée par une réflexion sur l'intégration scolaire des enfants handicapés mentaux, (mais) il n'existe à ce jour aucune preuve scientifique définitive susceptible d'affirmer la supériorité de l'enseignement spécialisé par rapport à l'enseignement intégré pour les enfants handicapés mentaux, et cela, quel que soit le niveau des enfants".

Il semble donc que cette fonction revienne de droit aux pédagogues chaque fois que cela est possible. Encore faut-il chaque fois où son exercice se déroule dans des conditions difficiles, que les enseignants puissent compter sur une structure directement et facilement accessible par eux, qui pourra les assister, les conseiller, les suppléer. De nos analyses il ressort à ce propos que c'est moins une structure existante, même à proximité, que des professionnels connus, déjà "fréquentés" et appartenant à ces structures, qui peuvent aider efficacement les maîtres dépassés par une situation trop neuve ou trop exceptionnelle. Un groupe d'enseignants pratiquant tous l'intégration, a ainsi émis le souhait de pouvoir établir ces liens sans recours au circuit administratif et hiérarchique.

Dans les exemples d'enfants intégrés par un C.A.M.P.S. exposés au Groupe, des difficultés de relation et de poursuite des expériences ont pu être pointées chaque fois que les directeurs d'école reprenaient directement les décisions en main.

C'est avant l'arrivée à l'école, lors de la préparation de sa venue que cette collaboration est souhaitable. Elle est particulièrement souhaitée par les enseignants quand l'enfant présente un handicap rare ou spectaculaire. Dans ce cas, si l'on veut éviter des répercussions sur les relations pédagogiques, l'essentiel est d'informer le ou les maître(s) sur la vraie nature du handicap

et ses répercussions (et mettant en lumière toutes les capacités non touchées). Suivant l'âge des enfants, cette information doit également avoir lieu avant l'arrivée du jeune handicapé avec le groupe-classe, afin de réduire les phénomènes de curiosité trop pénible pour l'arrivant.

Autant il paraît souhaitable que le G.A.P.P. oriente davantage son action sur la compréhension des inter-relations pédagogiques, autant, nous semble-t-il, le maître a aussi droit à des "explications intelligibles et utilisables par lui" quand l'inadaptation ou les réactions spécifiques d'un enfant l'amènent à solliciter les spécialistes pour une meilleure compréhension du cas. C'est un point insuffisamment creusé lors de nos débats, or les attitudes de certains personnels de C.M.P.P. ou de dispensaire d'hygiène mentale sont bien connues : surtout ne rien communiquer à l'école.

Ce sont par contre les institutions recevant les enfants le plus lourdement handicapés (secteur psychiatrique, hôpitaux de jour) qui dans leur désir d'intégrer les enfants dans la mesure du possible et au moins partiellement à l'école nous semblent les plus prêtes à partager l'information avec l'école comme on la partage déjà avec l'équipe.

Sur un plan plus général, sans doute faudrait-il envisager aussi un soutien personnel à l'enseignant dès lors qu'il se trouve confronté avec des enfants difficiles ou handicapés.

L'autre, très différent de nous, nous interpelle et nous angoisse. Pourquoi l'enseignant ne serait-il pas angoissé dès alors qu'il doit vivre souvent 6 heures d'affilée avec cet enfant dans une profonde solitude, car ne l'oublions pas le travail et la réflexion en équipe ne sont pas encore inscrits dans la tradition et l'organisation de l'Education Nationale.

Une expérience originale nous a été rapportée par Jacques LEVINE (cf. Soutien au soutien, annexe IV), psychanalyste qui travaille depuis 8 ans avec des enseignants dans la perspective de les amener à mieux maîtriser leurs relations aux enfants. A travers des analyses de cas (inspiré par la technique du Groupe Balint) J. LEVINE se propose de faire passer ces enseignants du

constat négatif à la recherche du modifiable. A travers l'intelligibilité de la conduite d'un enfant, les enseignants s'engagent dans une recherche d'actions pédagogiques adaptées aux besoins du :

- * Moi social
- * Moi ludique
- * Moi secret

de l'enfant, changent leurs attitudes à l'égard des parents. Il serait éminemment souhaitable de pouvoir généraliser ce type d'aide aux enseignants, malheureusement aucun dispositif structurel n'est prévu ni pendant la formation initiale des maîtres ni dans le cadre de la formation continue. Peu d'analystes seraient par ailleurs sans doute prêts à entreprendre ce type de formation.

Pour ce qui concerne les soignants, autant il semble souhaitable que ceux-ci mettent le maximum de leurs connaissances à la portée des enseignants en se rendant sur les lieux mêmes où l'enfant doit être intégré, et en assistant l'enseignant le temps qu'il faut pour apprivoiser l'enfant et se familiariser avec une situation qui peut être pressentie comme dangereuse, autant la réussite de l'adaptation de l'enfant dépendra aussi de sa neutralité face à l'activité de l'enseignant. Il ne s'agit nullement de prendre ce dernier en charge et de lui enlever ainsi toutes les possibilités de création. Si l'enfant est proposé pour aller en classe, c'est au responsable de ce lieu de gérer cet accueil.

Quand un enfant scolairement intégré a besoin de thérapie il a été reconnu par l'ensemble des membres du Groupe qu'il n'est sans doute pas souhaitable que celle-ci se déroule dans les lieux mêmes de l'école. Trop rapidement l'enfant encourrerait le risque d'être taxé de fou... par les autres enfants, alors que lui-même serait peut-être tenté de fixer encore davantage l'expression de ses difficultés sur l'école même. Ainsi dans un C.M.P.P des enfants se trouvant déjà accueillis à l'école où ils se sont révélés ou instables ou inhibés, viennent au C.M.P.P. pour une thérapie de groupe ou d'autres activités. Le C.M.P.P. constitue un lieu autre que l'école et la famille où ils peuvent exprimer leur mal-être (cf. Annexe III).

Si les psychiatres de secteur salarié associatif semblent faire une interprétation erronée de la circulaire du 29.1.83 quand ils écrivent : il doit être "élaboré un projet éducatif et thérapeutique dont le garant est le directeur de l'établissement scolaire", nous ne pouvons que souscrire à leur revendication pour "qu'un certain nombre de principes techniques et éthiques communs doivent, d'ores et déjà, être maintenus et défendus :

- 1) - L'existence d'espaces thérapeutiques, dans lesquels les symptômes de l'enfant peuvent être entendus sans faire l'objet d'une négation, d'un refoulement ou d'un processus de rejet ou de ségrégation.
- 2) - Ces espaces thérapeutiques ne doivent en aucun cas être soumis à un contrôle éducatif, ni à toute forme de contrainte sociale et collective".

III - INSTANCES DE REGULATION, GARANTISSANT AU SUJET LE RESPECT DES BESOINS REELS

L'école constitue donc certes l'un des milieux de vie qu'il est indispensable d'avoir connus et utilisés pour développer au maximum les chances d'une intégration sociale ultérieure. Mais trop souvent traite-t-on de l'intégration scolaire comme si elle pouvait s'appréhender comme un processus isolé, voire isolable. Or, l'intégration scolaire ne peut se concevoir sans l'avant, le pendant et l'après. Les autres modalités de vie et les interventions auprès du jeune en difficulté préparent, conditionnent, justifient, modèlent et aident l'intégration scolaire, que trop souvent on organise et conduit de façon isolée.

Le passage à l'école ou la mise à l'école ordinaire d'un enfant ayant besoin d'aide ou de soutien pour profiter du milieu scolaire et s'y maintenir sans fatigue excessive ou souffrance, doit donc toujours s'inscrire dans un projet. Cette organisation prévisionnelle de la trajectoire d'un enfant ne peut qu'être individualisée, mais elle devrait toujours, dans la mesure du possible, reposer sur une évaluation de l'ensemble de ses besoins. Or, qui

dit évaluation de l'ensemble introduit la notion éventuelle de hiérarchisation, de détermination de priorités ou de prise en compte d'urgences. De là découlent :

- a) la nécessaire mobilisation, au moins pour les étapes d'évaluation et souvent pour les interventions complémentaires, d'une équipe pluridisciplinaire (cf. développement précédent)
- b) donc l'instauration de moments d'évaluation confiés à des instances ad hoc.
- c) l'existence d'une autorité de saisine pour ces évaluations et les décisions qui s'imposent à leur suite.

Or, que disent les textes :

Examinons d'abord la Loi d'Orientation

"Dans chaque département, il est créé une commission de l'éducation spéciale dont la composition et le fonctionnement sont déterminés par voie réglementaire et qui comprend notamment des personnes qualifiées nommées sur proposition des associations de parents d'élèves et des associations des familles des enfants et adolescents handicapés.

I - Cette commission désigne les établissements ou les services ou à titre exceptionnel l'établissement ou le service dispensant l'éducation spéciale correspondant aux besoins (*) de l'enfant ou de l'adolescent et en mesure de l'accueillir. - Notons donc que la C.D.E.S. a ou devrait avoir en permanence pour souci de préciser les intégrations. (*) souligné par nous

La décision de la commission s'impose aux établissements scolaires ordinaires et aux établissements d'éducation spéciale dans la limite de la spécialité au titre de laquelle ils ont été autorisés ou agréés.

Lorsque les parents (*) ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé font connaître leur préférence (*) pour un établissement ou un service dispensant l'éducation spéciale correspondant

à ses besoins et en mesure de l'accueillir, la commission est tenue de faire figurer cet établissement ou service au nombre de ceux qu'elle désigne, quelle que soit sa localisation.

II - La commission apprécie si l'état de l'enfant ou de l'adolescent justifie l'attribution de l'allocation (*) d'éducation spéciale et éventuellement de son complément, mentionnés à l'article L. 543-I du code de la Sécurité Sociale.

III - Les décisions de la commission doivent être motivées et faire l'objet d'une révision périodique (*).

IV - Sous réserve que soient remplies les conditions d'ouverture du droit aux prestations, les décisions des organismes de sécurité sociale et d'aide sociale en ce qui concerne la prise en charge des frais mentionnés à l'article 7, premier alinéa, de la présente loi et des organismes chargés du paiement de l'allocation d'éducation spéciale en ce qui concerne le versement de cette prestation et de son complément éventuel, sont prises conformément à la décision de la commission départementale de l'éducation spéciale. L'organisme ne peut refuser la prise en charge pour l'établissement ou le service, dès lors que celui-ci figure au nombre de ceux désignés par la commission, pour lequel les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé manifestent leur préférence. Il conserve la possibilité d'accorder une prise en charge, à titre provisoire, avant toute décision de la commission.

V - Les décisions de la commission peuvent faire l'objet de recours (*) devant la juridiction du contentieux technique de la sécurité sociale, sous réserve d'adaptations fixées par voie réglementaire ; ce recours, ouvert à toute personne et à tout organisme intéressé, est dépourvu d'effet suspensif, sauf lorsqu'il est intenté par la personne handicapée ou son représentant légal pour ce qui concerne les décisions prises en application des dispositions du I ci-dessus.

(*) souligné par nous.

VI - Les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé sont convoqués par la commission départementale de l'éducation spéciale. Ils peuvent être assistés par une personne de leur choix ou se faire représenter.

VII - Cette commission peut déléguer certaines de ses compétences à des commissions de circonscription".

Cette instance précise donc bien qui a l'autorité pour les décisions financières et l'officialisation des orientations, c'est-à-dire la détermination des filières.

Mais, dès le 14.XI.1979, la circulaire n° 79 389 et 50 AS, publiée au B.O. n° 43 (21.XI.79), insiste sur la nécessité, au vu d'un bilan de fonctionnement et d'engorgement des C.D.E.S., d'un renvoi systématique aux C.C.P.E. et C.C.E.S. des dossiers ne nécessitant pas de décision à propos d'une prise en charge par l'assurance maladie et d'une attribution d'Allocation d'Education Spéciale (A.E.S.).

Les raisons invoquées sont :

le renforcement des contacts au niveau local entre les différents intervenants médicaux et sociaux (équipe de santé mentale, équipe des établissements, services sociaux), l'allègement du travail des C.D.E.S., la recherche de meilleures possibilités de contacts avec la famille.

Ce renvoi systématique aux commissions de circonscription ne va pas sans problème, dans la mesure où la saisine est laissée au libre arbitre de l'auteur de la saisine. Or, cette commission pourrait, à la limite, être davantage sollicitée pour les exclusions que pour les intégrations, les enseignants y ayant recours en priorité.

On peut aussi s'interroger sur les moyens techniques dont disposent ces instances pour pratiquer, en cas de besoin, une étude approfondie du cas, compte tenu qu'il s'agit toujours comme pour les C.D.E.S. d'instances d'orientation et de décisions qui statuent au vu d'informations collectées auprès des spécialistes qui connaissent déjà le jeune. Au niveau des C.D.E.S., la fonction d'étude des besoins et l'élaboration d'un projet pourrait par

contre réellement être possible grâce à l'institution auprès de cette commission d'équipes techniques pluridisciplinaires dont le rôle n'est certes pas de se substituer aux spécialistes déjà en charge de l'enfant, mais bien de "s'assurer des conditions de cette prise en charge de l'enfant, de vérifier la cohérence des diverses interventions...".

Quand il s'agit toutefois d'élaborer un projet d'intégration souple, flexible, révisible, de façon à combattre d'emblée la situation vécue d'échec tant pour le jeune que pour sa famille :

"L'intégration scolaire peut revêtir des formes multiples car il convient d'offrir des solutions adaptées non seulement à chaque type de handicap mais aussi à la personnalité des enfants, aux différentes étapes de leur évolution, à leurs désirs et à ceux de leurs familles et préparées avec le milieu d'accueil".(Circulaire Questiaux/Savary, janvier 1982).

ou encore, comme le préconise le même texte :

"des formes encore inédites d'intégration (qui) seront encouragées si ces innovations permettent de répondre à des situations individuelles particulières ou d'accueillir des catégories d'enfants jusque-là exclues de ce processus dès lors qu'elles n'entraîneront pas de nouvelles formes de ségrégation".

Pour réaliser, rendre possible l'inscription dans la réalité de l'école, d'aujourd'hui, ce modèle presque "utopique", selon l'expression de l'O.C.D.E., deux interrogations se posent à nous :

1°) quelles sont les modalités concrètes prévues par les textes et la réglementation actuels ?

2°) comment, dans la réalité, les choses se passent-elles ?

III.1 Dans les textes existants nous trouvons les indications suivantes (circulaire janvier 1982) :

"En fonction de leurs progrès ou des difficultés qu'ils rencontrent (souligné par nous) les enfants doivent pouvoir passer d'un mode d'intégration à un autre de manière à leur assurer en permanence le soutien le plus efficace possible. Il faut cependant rappeler que l'évolution de ces enfants s'effectue souvent par paliers, des périodes de progrès rapides alternant avec des phases de répit, parfois de régression, nécessitant une attention accrue, sans qu'il y ait lieu forcément de modifier le type d'aide choisi".

Mais quel est le professionnel qui devra veiller, attirer l'attention puis étudier le sens de ces progrès et de ces stagnations ? D'après le même texte, cette fonction est indistinctement confiée et attribuée à l'ensemble des partenaires qui doivent d'une part exprimer leur choix et leur désir (cf. texte déjà analysé au chapitre II) :

"Pratiquée sans systématisation, l'intégration aura d'autant plus de chances de réussir qu'elle résultera d'un choix clairement exprimé par l'enfant, sa famille et l'enseignant ainsi que d'un projet éducatif aux dimensions à la fois médicale, psychologique et sociale".

d'autre part proposer un projet complexe, car en effet, comme le dit encore le texte :

"Elaboré conjointement par l'équipe pédagogique et l'ensemble des partenaires (notamment familles et personnels médicaux et sociaux) ce projet intégratif ne se limite pas à la sphère scolaire mais doit aussi prendre en compte l'ensemble des situations vécues par les enfants et adolescents handicapés dans et autour de l'école. Il en va ainsi pour les activités périscolaires : loisirs, éducation physique et sportive, animation culturelle, etc... Ces activités périscolaires favorisent en outre le décroisement des structures et peuvent dans certains cas aider à la mise en oeuvre du projet d'intégration scolaire".

Mais la circulaire ne précise pas les modalités de la concertation et se contente d'invoquer les bénéfices escomptés :

"La préparation et la réalisation de tels projets doivent être l'une des voies privilégiées pour amener, dans la concertation et la complémentarité des interventions, les multiples secteurs d'accueil concernés à coopérer et à s'adapter pour favoriser une évolution déjà amorcée",

elle évoque la nécessité de concilier la prise en compte des réalités et le besoin de garantir l'égalité du traitement :

"Devant largement résulter d'actions décentralisées, conçues et réalisées localement par les parties directement intéressées, la politique d'intégration doit cependant pouvoir conserver une relative cohérence".

Dans cette circulaire, il est aussi recommandé de recenser le dispositif disponible alors que, curieusement, celui-ci n'est défini que dans ses composantes éventuelles et non dans sa structure.

La circulaire de janvier 1983 apporte davantage de précisions et rappelle la mission des structures existantes en précisant peut-être les attributions spécifiques :

"C'est dans l'intérêt de l'enfant que la décision d'intégration scolaire est prise, après accord des familles et des autres parties concernées :

- en ce qui concerne le type de scolarité, ordinaire ou adaptée lorsqu'il s'agit d'enfants handicapés au sens de la Loi d'Orientation du 30 juin 1975, par la C.C.P.E. ou éventuellement par la C.D.E.S." il s'agit là d'orientations, comme nous l'avons déjà signalé.
- en ce qui concerne les soutiens et les soins spécialisés, soit par la commission départementale de l'éducation spéciale dans les cas prévus par la Loi d'Orientation du 30 juin 1975, soit par le service d'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile, le centre médico-psycho-pédagogique ou tout autre milieu médical où est suivi l'enfant"

Cette fois-ci il s'agit de définition et de choix personnalisés d'aide : le texte rappelle que la C.D.E.S. (ou du moins l'équipe technique) peut apporter ces précisions qui pourraient cependant être plus clairement explicitées si elles étaient données par la structure de diagnostic ou de soins qui connaît et traite déjà l'enfant.

La circulaire invoque nominativement le secteur infanto-juvénile et toute autre structure médicale (c'est-à-dire les structures publiques du secteur santé), ainsi que les C.M.P.P., structures historiquement mises en place pour collaborer avec l'école. Il faudrait aussi se demander (compte tenu d'autres passages des deux circulaires) s'il était possible d'étendre cette fonction d'élaboration et d'évaluation d'une partie du projet concernant l'enfant à intégrer ou intégré, à d'autres structures relevant actuellement du secteur Enfance Inadaptée, tels que les C.A.M.P.S. - S.E.S.A.D. ? établissements et services divers dont la direction n'est peut-être pas exclusivement médicale, tels les services A.E.M.O. ou certains externats médico-pédagogiques ?

La définition même du soutien étant, en effet, très large :

"L'aide personnalisée donnée à l'enfant implique un soutien qui peut être de caractère pédagogique, psychologique, social, médical, paramédical ou technique. Cette aide ne doit pas aboutir à la création de nouvelles structures qui n'utiliseraient pas en priorité les moyens déjà existants. Il convient de faire appel chaque fois que possible à l'expérience et aux moyens en personnels et en matériels des services et établissements relevant du Ministère de l'Education Nationale, du Ministère de la Santé et du Ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité Nationale qui peuvent apporter un appui technique à l'intégration".

Mais, et comme nous l'avons déjà relevé dans la partie consacrée aux résistances toujours vivaces chez certains spécialistes du secteur santé, le texte comporte aussi quelques ambiguïtés, tel ce passage :

"Ces interventions doivent s'inscrire dans une action globale permettant d'assurer, dans la complémentarité et le respect des compétences de chacun, l'unité de la responsabilité éducative de l'institution scolaire".

et plus loin :

"Il appartient au chef d'établissement scolaire ou au directeur de l'école élémentaire ou maternelle, après consultation des différents conseils, en liaison avec l'organisme prestataire des services, de s'assurer des conditions de bonne organisation de ces activités tenant compte à la fois des exigences de la vie scolaire et des contraintes liées à la nature des interventions spécialisées".

Mais aussi :

"Les actions de soins et de soutiens spécialisés s'insèrent dans une action globale où chacun des intervenants spécialisés et des membres de l'équipe pédagogique contribue, par sa compétence spécifique, à une connaissance particulière de l'enfant. La coordination de ces différents apports doit permettre une prise en charge cohérente et un suivi multidisciplinaire et collégial au sein de l'école".

Cette circulaire contient donc des ambiguïtés qui, à la limite, pourraient apparaître comme des contradictions :

- le décideur effectif se cacherait-il derrière l'instance organisatrice du projet ?

En un mot le pouvoir de décision revient-il à l'école ?

- les projets peuvent-ils toujours ? souvent ? émerger de la rencontre pluridisciplinaire des partenaires et de leur inégalité de pouvoir ?

La circulaire de janvier 1983 est un visible compromis entre au moins deux tendances : les Ministères Santé-Solidarité s'expriment davantage sous forme d'injonctions sollicitantes, alors que l'Education Nationale a recours à un style plus directif et normatif.

Comme telle, elle risque de ne pas garantir à tous les enfants une réelle étude de leurs besoins, même quand les C.C.P.E. ou C.C.S.D., se transforment en commissions techniques, comme dans le projet reproduit ci-après, élaboré par la C.D.E.S. de Dordogne (ce texte nous a paru particulièrement éclairant c'est pourquoi que nous le reproduisons extenso).

"La Commission Départementale a retenu le principe de conventions générales définissant les rapports entre l'Education Nationale et les différents partenaires susceptibles d'assurer le soutien ou les soins spécialisés (organismes gestionnaires des diverses structures spécialisées : centre médico-psycho-pédagogique, centre d'action médico-sociale précoce, intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile, établissements spécialisés, services de soins, hôpitaux de jour...)"

Pour cela :

"Selon l'origine de la saisine :

- . voie interne : - mise en oeuvre de moyens pour maintenir à l'école un enfant en difficulté (N.B. d'emblée il n'est question que de maintien et non d'un éventuel recours temporaire au milieu spécialisé).
- . voie externe : - la demande émane de la famille.
- la demande provient d'un établissement ou d'une structure de soins"

on retient les PROCEDURES D'INTEGRATION suivantes :

- "L'enfant n'a pas été orienté dans un établissement spécialisé par décision de la C.D.E.S.

Schéma général

a) à partir de l'analyse des difficultés et des besoins de l'enfant, l'équipe éducative (qui comprend la famille - et celle-ci risque de ce fait de perdre sa fonction spécifique ainsi que son autonomie par rapport à l'enfant -) et le ou les services de soins et de soutien, en liaison si nécessaire avec les collectivités locales, élaborent un projet d'intégration (objectifs-modalités) après avoir informé de leur intention le Secrétaire de la commission de circonscription (C.C.P.E., C.C.S.D.).

b) Le Secrétaire de la Commission de circonscription informe :

- . Le Président et la Commission
- . l'I.D.E.N. concerné (s'il n'est pas Président)
- . la C.D.E.S.

c) le projet élaboré est présenté à la Commission de circonscription (en présence de l'I.D.E.N. concerné) et en liaison avec un représentant des différents partenaires (famille, école, équipe de soins, collectivité locale...)

- . La Commission de circonscription met en forme le projet de convention (cf. circulaire du 20.01.83) et joue le rôle d'équipe technique pour tous les projets d'intégration (souligné par nous) Elle intervient comme instance de décision si le projet ne nécessite pas de nouveaux moyens et comme instance de proposition si le projet implique des moyens nouveaux ou une redistribution des moyens existants.

Elle peut jouer le rôle d'arbitre en cas de conflits.

Elle suit la réalisation du projet.

- d) Dans tous les cas, la convention est transmise à la C.D.E.S. qui :
- . entérine le projet s'il n'y a pas de nouveaux moyens à mettre en oeuvre ou de redistribution des moyens.

 - . donne un avis si le projet :
 - nécessite des moyens nouveaux,
 - implique le déplacement de moyens existants.

 - . interroge les tutelles concernées et les collectivités locales pour savoir si le projet est réalisable avant de prendre la décision définitive.

 - . peut interroger la Commission de circonscription qui suit la réalisation des projets.

● Intégration et maintien

- mise en oeuvre d'actions d'intégration pour maintenir à l'école un enfant ou adolescent en difficulté
 - application du schéma général

Note : lors des orientations en classe de perfectionnement ou en S.E.S., les Commissions de circonscription (C.C.P.E. ou C.C.S.D.) peuvent suggérer pour certains enfants que soient étudiées les procédures d'intégration.

● Intégration demandée par la famille

- la demande est adressée au Directeur de l'école susceptible de recevoir l'enfant

- le Directeur de l'école
 - . s'assure que l'enfant est déjà connu par une équipe de soins et qu'un bilan a été fait.
 - cf. Schéma général.

- . si l'enfant n'est pas connu et si aucun bilan n'a été fait, le Directeur d'Ecole conseille qu'un bilan spécialisé soit établi par une équipe selon le libre choix de la famille (chaque fois que possible).
- . si le bilan est établi : → Cf. Schéma général.
- . si la famille refuse le bilan ou s'il y a contestation, la Commission de circonscription est saisie pour étudier la meilleure solution pour l'enfant (Intégration ou orientation spécialisée).

○ Intégration par voie externe ou indirecte

La demande émane d'un établissement de soins type hôpital de jour ou d'un établissement de soins en cure ambulatoire (C.A.M.S.P., C.M.P.P. D.H.M.I....).

Le projet a pour but :

- 1 - de définir ou de redéfinir le type de scolarité et le projet pédagogique pour l'enfant.
- 2 - de définir ou de redéfinir les modalités de poursuite des soutiens et de soins et le projet thérapeutique.
La procédure est celle du schéma général mais une ou plusieurs périodes d'essai peuvent être nécessaires avant que la Commission n'élabore la convention.

○ L'enfant est placé dans un Etablissement Spécialisé par décision de la C.D.E.S.

La demande d'intégration émane : de la famille, de l'établissement
ou de la C.D.E.S.

a) à partir de l'analyse des potentialités et des besoins de l'enfant, un projet d'intégration (objectifs, modalités) est étudié par l'équipe éducative en liaison avec l'école susceptible de recevoir l'enfant et en accord avec la famille.

Ceci après avoir informé le Secrétaire de la C.D.E.S.

b) Le Secrétaire de la C.D.E.S. informe

. la Commission départementale,

. la Commission de circonscription (C.C.P.E. ou C.C.S.D.) et l'I.D.E.N. concerné.

c) Après d'éventuelles périodes d'essai, le projet de convention est élaboré par la Commission de circonscription (C.C.P.E. ou C.C.S.D.) en présence des partenaires (famille, école, établissement) et de l'I.D.E.N. concerné.

d) Le projet de convention est soumis à l'Equipe Technique de la C.D.E.S.

e) La C.D.E.S. prend la décision.

SUIVI - EVALUATION - DECISION

- Les conventions individuelles annexes des conventions générales sont établies pour une année scolaire, révisables et renouvelables par tacite reconduction (circulaire du 29 janvier 1983 - II/4) (Cette formulation contient en germe l'inévitable statu quo pour un nombre, certainement non négligeable, d'enfants).

- Le suivi de la réalisation des projets est assuré par la Commission de circonscription et les bilans, dont la périodicité doit être définie dans la convention, sont transmis à la C.D.E.S."

III.2 Que peut-on, d'ores et déjà, retenir des exemples analysés ?

La majorité des cas de réussite harmonieuse ont, en fait, résulté de "tractations-approvoisements" entre la demande d'une équipe spécialisée ou de parents et un enseignant à qui on a démontré qu'il était capable de faire face aux demandes particulières de l'enfant à intégrer.

Les processus de régularisation ne sont souvent intervenus que dans un second temps :

- pour les maternelles on repère fréquemment le schéma suivant :
 - . pré-contact avec une maîtresse,
 - . officialisation de la demande auprès de l'inspectrice,
 - . mise au point du projet avec le directeur et les collègues.

- pour le primaire on retrouve :
 - . au départ un accord avec un maître ou la mise en relation avec un maître par le directeur, qui a repéré dans son équipe enseignante un instituteur déjà motivé ou prêt à tenter l'expérience.
 - . l'I.D.E.N. n'intervenant souvent que secondairement.

Dans un département où une étude approfondie a pu être menée sur 52 des 300 intégrations réalisées, les deux échecs constatés sont imputables à des décisions pour lesquelles on n'avait pas cherché l'adhésion des enseignants : l'une a été imposée par la C.C.P.E., l'autre résultait d'une orientation non discutée du psychologue du G.A.P.P.

Tous les participants du Groupe ayant réalisé ou analysé des cas d'intégration soulignent la nécessité persistant toujours de sauvegarder encore la dimension individuelle et artisanale des processus d'intégration. La solution retenue pour un premier temps est celle du co-pilotage par l'équipe pédagogique et l'équipe soignante. C'est la solution préconisée par la circulaire de janvier 1983. S'il a été avancé que celui qui pense que l'intégration est celui qui connaît l'enfant, il a aussi été rappelé que celui qui désire l'intégration peut être un défenseur non objectif et avoir une vision trop personnalisée des

besoins d'un enfant. Certains groupements de parents d'enfants trisomiques, particulièrement actifs et influents, ont ainsi, dans quelques villes de province, imposé aux I.D.E.N. et aux inspecteurs d'Académie parfois leur conviction du bien-fondé d'ouvrir des classes dites intégrées réservées aux enfants trisomiques. Mais il reste que les enfants sans avocats particuliers risquent avec ce procédé de rester, une fois de plus les laissés pour compte hors de l'école ou les déposés à l'école sans soutien.

Dans un certain nombre de cas de refus de la structure scolaire à donner une suite favorable à une demande émanant soit du milieu spécialisé, soit des parents, nous avons constaté que le blocage venait des cadres hiérarchiques (directeurs d'écoles) ou des responsables administratifs, (inspecteurs départementaux). Parfois même des inspecteurs spécialisés pouvaient s'opposer au départ d'enfants pris en charge en institution spécialisée. Pour les directeurs d'école, cela pouvait résulter de la peur d'être, au-delà de l'expérience de départ pour laquelle un enseignant était partant, engagés à trouver des solutions pour les années suivantes. Pour les blocages venant davantage des cadres administratifs l'analyse n'a pas permis de dégager une causalité générale autre qu'une certaine ignorance de la population handicapée.

Le matériel sur lequel nous avons travaillé - et cela devrait rassurer les "psy" inquiets quant à une éventuelle violation du secret professionnel - ne contient pas d'exemples provenant des C.D.E.S. Il semble toutefois, d'après le travail déjà ancien d'Elisabeth ZUCMAN (3) et d'après quelques témoignages de membres de commissions techniques, que cette instance se prononce rarement sur la cohérence d'un projet d'avenir d'un enfant dont l'intégration constituerait un élément important pour la phase de vie immédiate. Or, la mise en place des actions de soutien, avec leurs conséquences financières et matérielles et leur enjeu par rapport aux pouvoirs des uns et des autres, nécessiterait que ce projet global puisse être garanti par une instance non engagée déjà avec l'enfant.

Imaginer que les C.C.P.E. et les C.C.S.D., parce que rassemblant ceux qui connaissent l'enfant (par opposition à la critique de distance, voire d'éloignement administratif ! faite à la C.D.E.S.) sauront plus collégialement traiter le cas n'est pas évident. Composées de personnes intéressées par l'action auprès du cas, ces commissions risquent, au contraire, d'être des instances décidantes dépourvues de régulateur ayant une certaine distance qui permettrait justement une meilleure connaissance globale et surtout qui ne tomberait pas dans la tacite reconduction du projet parce que pour les acteurs autres que l'enfant "tout va bien".

Comme nous l'avons vu, la lutte des pouvoirs institutionnels corporatistes ou privés est loin d'être éteinte. Au détour de chaque cas d'intégration étudié, nous avons relevé que les échecs, blocages, refus..., avaient leur source dans une rivalité non reconnue entre les deux groupes de professionnels. Les réussites, au contraire, sont à mettre au compte d'attitudes de professionnels, assurés dans leurs compétences, respectueux de celles du ou des interlocuteurs, non victimes d'émergences et de projections dans l'activité professionnelle de besoins de sécurisation ou de puissance non satisfaites.

L'enfant handicapé ou en difficulté sollicite ce type de projections : dans le processus d'intégration il continue donc d'être une victime toute désignée d'enjeux qui le dépassent.

Afin qu'il ne devienne l'objet de l'une ou l'autre partie, qu'il reste un sujet pour lequel un projet est élaboré, par rapport auquel ensuite les tâches sont distribuées aux uns et aux autres, il convient qu'une instance de régulation puisse lui assurer la garantie du respect de ce droit.

Le directeur d'école pourra certes, conformément aux indications de la circulaire de janvier 1983, jouer les maîtres d'oeuvre en un lieu qui doit rester une école en liaison avec des services de soins et des lieux

socio-culturels, il ne peut, à lui seul, être le garant de la réévaluation et de la réélaboration du projet global d'un enfant ayant aussi besoin de soins

Les modalités restent donc à trouver pour assurer à tout enfant handicapé, la garantie qu'il pourra aller à l'école de son quartier dès qu'il sera en mesure de tirer profit de cette situation, à tout enfant trouble-fête d'y rester le temps d'intervenir auprès de lui pour faire cesser ses difficultés, mais aussi à tout enfant qui temporairement ou définitivement ne serait plus en mesure d'y préparer efficacement son avenir, de trouver une solution plus conforme à ses besoins.

C'est le point d'achoppement actuellement : en France nous n'avons pas encore trouvé une solution acceptable par tous. Une concertation collégiale devrait avoir lieu et permettre un accord sur un projet lors d'une rencontre non formalisée hiérarchiquement, entre parents (l'enfant n'est d'ailleurs pas nommé), enseignants et soignants.

Or, des travaux de recherche sur l'équipe pluridisciplinaire nous ont appris que faute de chef d'orchestre ce n'est pas une partition qui se joue, mais des morceaux choisis par des musiciens isolés, et que, faute d'un répondant (?), d'un garant (?), d'un avocat, non partie prenante dans la prise en charge de l'enfant, cet enfant n'est que rarement pris en compte dans la globalité de ses besoins (34).

Mais la question du personnage ou du rôle à créer est loin d'être élucidée.

IV - LES LIMITES ACTUELLES DU PASSAGE A L'ECOLE ORDINAIRE DE TOUS LES JEUNES EN DIFFICULTE

Contrairement à l'expérience italienne, la France s'est donc engagée prudemment, voire trop prudemment d'après certains, dans l'aventure de l'intégration scolaire. Un certain nombre d'enfants ont d'ores et déjà été les bénéficiaires de ce choix. Pour beaucoup d'autres sans doute pourront ainsi être évitées les intégrations sauvages, non préparées. De celles-ci

l'enfant fort peut sortir grandi, alors que le faible, le fragile risque d'en sortir blessé et le plus grand nombre, même sans dégâts apparents, devra fournir des efforts sans rapport avec les bénéfices obtenus.

L'intégration à l'école ordinaire doit constituer une plus-value, disent les enseignants spécialisés belges, quand ils préparent un passage à l'école ordinaire pour l'un des jeunes dont ils se sont occupés jusqu'alors.

Pour le Groupe, l'intégration scolaire devrait toujours s'évaluer par rapport à l'objectif plus large qu'est l'intégration sociale générale, c'est-à-dire la préparation à la vie adulte socio-professionnellement la plus autonome possible.

Dès lors, en réponse aux questions que le groupe s'est posé au début de ses travaux (cf. p. 81), il apparaît évident que la fonction éducative de l'école,

- ne peut être confondue avec la fonction éducative de la famille, en ce que ce rôle comporte d'expériences affectives préalables indispensables à une possible éducation sociale,
- ne peut, au delà de la maternelle, se contenter de viser un "apprivoisement" social élémentaire, car la vie adulte exigera un apport personnel nécessitant la maîtrise importante de savoirs et de savoir-faire,
- tout en devenant éventuellement spécialisée et en ayant recours à des méthodes de pédagogie curative, elle ne pourra jamais être principalement thérapeutique faute de renier son objectif principal. Encore qu'un cas limite a été présenté au Groupe par l'intégration d'Yvette, enfant psychotique (cf. annexe III), dont le passage à l'école ordinaire était envisagé comme un moyen thérapeutique, inscrit dans le projet de l'enfant comme une tentative de déblocage d'une situation non évolutive. Un éventuel retour vers le milieu spécialisé ne pourra dans ce cas être considéré comme un échec, mais la fin de la tentative ou l'achèvement d'un pallier.

Il y a aussi des enfants qui temporairement refusent l'école, la scolarité..., la culture, dont la prise en charge en milieu spécialisé ne doit pas être considérée comme une ségrégation, mais bien comme une phase de préparation à une intégration scolaire ultérieure. Il y a des réfractaires à l'école.

C'est ainsi que dans la région parisienne une école privée spécialisée, à but non lucratif (financée par la D.A.S.S.) a été créée pour enfants cas sociaux intelligents, installés dans des refus de l'école ordinaire (cf. annexe IV Les Jacquets). Ici, une restructuration des conditions d'acceptation de l'école par un travail dans et sur la famille doit intervenir avant que parents et enfants puissent désirer l'école ordinaire. Nous pensons aussi, à propos de cette action de soutien psycho-social au groupe familial, qu'il vaut mieux que ce soit un milieu spécialisé qui s'en charge. Ce milieu pourra disparaître quand la famille et l'enfant seront à nouveau en mesure d'être, comme tout le monde, des partenaires de l'école qui ne gardera pas d'eux une représentation défavorable.

D'après la plupart des exemples d'intégration d'enfants psychotiques, il semblerait qu'il faille rester très prudent dans l'appréciation de la qualité des prestations que l'école pourra offrir à ce type d'enfants, dont les passages à l'école apparaissent souvent comme des paris que certains enseignants font avec leur propre capacité de tolérance. Il semblerait que la limite devrait venir ici de la gêne réelle que l'enfant crée au détriment de la qualité de relation du maître avec les autres enfants. Un enfant hurlant 3 ou 4 heures par jour au milieu de 20 ou 25 jeunes qui voudraient travailler, pourrait sans doute recevoir une aide plus bénéfique dans un autre milieu (exemple d'un enfant psychotique en classe rurale). Un adolescent terrorisant les camarades ou le maître, tirerait sans doute plus de profit de l'école quand il aura été amené à comprendre pourquoi il a choisi la scolarité pour exprimer son malaise.

Ceci laisse entier le problème du passage à l'école ordinaire des enfants dont les fonctions cognitives sont très profondément perturbées, voire déficitaires. Aucun exemple probant d'intégration à long terme de ce type de population, dont tous les apprentissages doivent se faire à l'aide d'une

pédagogie adaptée, n'a pu être relevé dans les exemples rapportés au Groupe ou collectés dans la littérature française. Mais des cas d'enfants qui progressent peuvent se trouver dans des classes de perfectionnement intégrés ou dans des institutions spécialisées ouvertes.

Des formules plus souples, des accueils très temporaires, des collaborations plus institutionnelles entre l'école ordinaire et les services spécialisés pourraient sans doute, dans l'avenir, réduire le nombre de cas qui actuellement doivent encore rester totalement hors de l'école ordinaire.

C O N C L U S I O N S

... pouvant tenir lieu de propositions.

Un groupe d'étude se doit, en principe, de terminer ses travaux par un ensemble de recommandations ou de propositions. Le Groupe "L'école et l'accueil des enfants en difficulté" a préféré, en un chapitre dit de conclusion :

- 1°) rassembler le plus succinctement possible les points sur lesquels à l'issue d'un débat, toujours animé et souvent contradictoire, il lui semble désormais possible de se prononcer avec quelque clarté ou quelques certitudes
- 2°) relever les aspects non clarifiés de façon à permettre à d'autres de continuer ce travail et, en particulier, d'engager sur un certain nombre de ces points les études et recherches nécessaires.

I - QUELQUES ACQUIS RECOMMANDABLES QUI MÉRITENT D'ÊTRE CONNUS DE TOUS

Les aspects que nous évoquerons ci-dessous ne constituent certes, pour la plupart, ni découverte, ni innovation. Il nous a néanmoins semblé utile de les rappeler sous forme synthétique, de façon de permettre au lecteur d'en appréhender le sens et la valeur, de dégager les répercussions possibles, d'identifier les contraintes ou les nécessités préalables, faute desquelles l'intégration scolaire ne durera pas ou n'aura pas sa pleine efficacité.

I.1 "L'école de tous"

Le centenaire de l'école de Jules Ferry a permis au grand public de prendre conscience que l'école française devait être l'école de tous.

Nos travaux ont cependant amplement démontré que tous n'étaient pas encore prêts à accepter qu'elle devienne l'école pour tous. Le droit de se considérer incompétent par rapport à certains types d'enfants permet encore à trop d'enseignants de cultiver le doute, d'entretenir la peur et ramène souvent le nombre des acteurs réellement engagés dans le processus de l'accueil de tous les enfants à l'école à une élite de novateurs. La

conviction profonde d'être les seuls professionnels capables de répondre à un type d'enfants handicapés entraîne les autres à vouloir retenir dans des lieux strictement spécialisés les enfants pas comme les autres.

C'est pourquoi, il est apparu aux membres du Groupe si important de bien clarifier ce qu'impliquait ce que l'on appelle, sans doute improprement, le volontariat des enseignants.

Il n'a paru souhaitable à personne parmi les membres du Groupe de recommander la mise à l'école obligatoire de tous les enfants handicapés et inadaptés. Nous avons néanmoins, et en dépit de ce que cela peut avoir apparemment de contradictoire, voulu affirmer qu'il serait peut-être nécessaire de rappeler qu'il existe pour tout enseignant, pour toute structure scolaire, pour toute hiérarchie administrative de l'Education Nationale, l'obligation affirmée par la loi d'accueillir un enfant handicapé qui désire profiter de cette structure et qui, par ailleurs, se trouve en mesure, après étude objective, de pouvoir y être accueilli. Ceci implique aussi de la part des spécialistes l'obligation de rechercher le moment et le lieu opportuns pour tenter une intégration dès que celle-ci s'avère possible.

Quand le non-accueil correspondra à une orientation sur une structure plus adéquate plutôt qu'à un refus, et que toute sollicitation de l'école sera, a priori, reçue et étudiée, notre pays sera sans doute enfin prêt pour voir l'intégration scolaire des enfants handicapés se généraliser et le rejet de l'école des enfants inadaptés devenir plus rare.

Il ne s'agit en aucune façon de forcer un maître à faire semblant d'accepter un enfant, mais simplement d'obliger tout un chacun à analyser, fût-ce à l'aide de structures externes, les raisons objectives et réelles de ces non-possibilités d'accueil ou de ces rétentions en milieux spécialisés, fermés sur eux-mêmes.

Par ailleurs, cette réaffirmation du droit de tout enfant à devenir un élève pourra aider les enseignants à s'engager plus souvent eux-mêmes dans la phase expérimentale et à trouver des solutions nouvelles pour un accueil acceptable.

Ceci nécessite, à notre avis, comme nous l'avons d'ailleurs longuement développé dans l'exposé de nos débats, qu'avant toute mise en place d'un système complémentaire de soutien ou d'aide des enseignants, l'école se transforme elle-même en esprit et en pratique :

- pour y parvenir, sans doute faudra-t-il revoir et analyser en profondeur les finalités des structures spécialisées et même les objectifs de la pédagogie spéciale, de façon à faire cesser l'alibi que constitue l'existence même d'une prise en charge spécialisée pour tous ceux qui dans leur quête du respect impérieux de la norme ont tendance à ériger les groupes d'enfants et d'adolescents en deux camps antagonistes. N'y a-t-il pas, en effet, d'un côté ceux qui sont conformes aux standards, donc qui relèvent d'un enseignement codifié auquel ils accèdent en un temps et par des moyens homologués et, en face ou à côté, ceux qui parce qu'ils ne peuvent répondre à ces standards dans l'ensemble des domaines, relèvent soit de structures, soit de personnels, soit encore d'une pédagogie dite spécialisée.

Ceci nous paraît à combattre, alors que par ailleurs il n'est nullement dans nos intentions de combattre la pédagogie spécialisée. Celle-ci devra, en effet, dans un avenir proche, justement recevoir une nouvelle impulsion grâce à la recherche, aux travaux d'approfondissement, aux innovations à entreprendre, car l'intégration scolaire aura besoin de s'appuyer sur elle pour se réaliser pleinement. La pédagogie spécialisée aura à préparer l'intégration et devra désormais entrer de plein droit à l'école de tous.

- Ce qui nous paraît aussi nécessaire à relever parmi les préalables à retenir, pour faire en sorte que désormais les mises à l'école d'enfants handicapés ou d'enfants en difficulté puissent recevoir leur pleine **efficacité**, c'est que l'école doit redevenir un lieu où les sujets

spécifiques puissent acquérir les outils et apprendre les attitudes, grâce auxquels ils pourront maîtriser plus tard au maximum les données de l'organisation du monde dans lequel ils sont appelés à vivre.

Ceci veut dire que désormais nous devons chercher à comprendre comment mettre en place des intégrations scolaires qui ne seront plus uniquement des tentatives d'accueil à l'école, mais bien des organisations de cursus permettant à tout enfant, c'est-à-dire à un jeune "tout-venant", à un enfant éventuellement handicapé, à un jeune inadapté à l'école, donc a priori peu friand de culture, de profiter au maximum de l'école dont la finalité ultime reste bien la préparation à l'état de sujet autonome et adulte. L'école au service de chacun des enfants ne pourra donc plus exiger seulement que les jeunes s'adaptent à ses exigences. Elle devra désormais elle aussi chercher à s'adapter à chacun d'entre eux.

1.2 Les moyens d'adapter l'école à l'enfant

Alors que très souvent on évoque en priorité des aménagements à promouvoir pour adapter l'école aux enfants handicapés, c'est moins sur les moyens matériels et structurels que nous nous sommes nous-mêmes arrêtés, trouvant que l'ensemble des expériences publiées dans la littérature professionnelle permet de pointer un certain nombre d'éléments désormais reconnus comme indispensables pour aménager l'école face aux différents types de handicaps. Il eût, sans doute, été nécessaire de procéder à une recension cadrée et critique des inventions nombreuses qui spontanément se sont mises en place sous l'impulsion de la nécessité d'accueillir tous les enfants à l'école. Les participants du C.T.N.E.R.H.I. à ce Groupe devaient réaliser cette enquête, que le Groupe avait retenu parmi ses objectifs. Malheureusement les moyens matériels n'ont pas permis de l'exécuter. Nous sommes cependant convaincus que cette tâche ne constitue que l'un des aspects, certes intéressants, mais relativement secondaire du problème et que l'analyse du freinage relevant des mentalités et des attitudes, gênant la révolution fondamentale à introduire, est plus importante. Le Groupe a,

en effet, davantage approfondi cet élément qu'il a considéré comme très important et moteur pour contribuer à la généralisation de l'intégration de tous les enfants à l'école.

Afin de promouvoir et soutenir le changement de mentalité nécessaire au changement de l'école, il a semblé important de soulever :

- combien la formation des maîtres en est la condition indispensable. Celle-ci est à rénover, tant dans sa phase initiale, qu'en tant que processus continu, stimulant l'innovation et aidant l'adaptation.
- . pour ce qui concerne l'accueil des enfants handicapés ou inadaptés, c'est moins un problème d'information sur les handicaps ou les inadaptations qui nous paraît de nature à aider les enseignants à devenir accueillants et efficaces auprès des enfants à intégrer, qu'une **formation approfondie à la psychopédagogie**.

Il semble, en effet, souhaitable que la formation générale initiale de tous les maîtres ait pour objectif fondamental d'apprendre aux enseignants, qu'ils soient du primaire ou du secondaire, à appréhender et à enseigner - dans la mesure du possible - **individuellement** les enfants.

Ceci suppose une initiation à l'observation et à l'identification des besoins et des possibilités de chaque enfant de façon à élaborer avec justesse les objectifs qu'enfant et maître peuvent se fixer. Sans doute tiendrait-on par là l'un des moyens pour mettre fin aux griefs formulés actuellement à l'encontre de l'école, de n'être qu'un lieu où règne l'élitisme. Ce traitement adapté à chacun permettrait aussi de combattre une autre peur, qui se rencontre encore de çà de là chez des parents d'enfants non handicapés, c'est-à-dire le risque de nivellement des objectifs par les exigences les plus réduites : l'intégration dans une classe d'enfants lents, d'enfants ayant de grandes difficultés à partager certains apprentissages ne constituerait, en effet, plus une gêne pour les autres dès lors que chacun avance à son rythme.

- . Au cours de la formation pédagogique initiale il s'agirait aussi de rendre les enseignants conscients que l'école n'est pas une bulle ou du moins ne devrait pas l'être. Il est important que l'école ne soit pas vécue par l'enfant comme un nouveau lieu isolé, fermé. Pour les enseignants, sans porter le moindre jugement dévalorisant sur leur action, il faudrait les rendre conscients que leur intervention ne constitue qu'un moment dans la trajectoire de l'enfant. Que leur action n'acquiert de signification que si elle se traduit en apports utilisables après et en dehors de l'école, si elle stimule l'appétit d'apprentissage ailleurs qu'à l'école.

- . Parmi les acquisitions d'attitudes à rechercher, tant dans la formation initiale que lors des formations continues, il y a aussi la capacité d'introduire une grande flexibilité dans l'organisation scolaire générale et dans les programmes appliqués individuellement. Faire acquérir à tous les maîtres cette souplesse, cette adaptabilité, cette capacité de création ou de réaménagement qui leur permettra en permanence une intervention diversifiée, semblait aux membres du Groupe non une utopie, mais peut-être un simple retour aux habitudes des vieux maîtres de la classe unique d'autrefois. A ce propos, nous avons d'ailleurs dû reconnaître que c'est souvent dans les rares classes uniques existant encore que les intégrations longue durée se passent le plus harmonieusement.

- Faire cesser la peur devant l'enfant pas comme les autres, ou du moins donner aux maîtres les moyens de maîtriser leurs sentiments d'impuissance, d'angoisse de mal faire, d'angoisse tout court devant certaines manifestations ou certaines attitudes d'enfants lourdement handicapés ou étranges, est un deuxième objectif que la formation peut retenir en parallèle ou en complémentarité avec la mise en place de moyens de soutien ou d'aide.

Deux types de formations continues semblent particulièrement efficaces pour rendre les maîtres plus accueillants ou plus tolérants à l'égard des élèves difficiles.

Parmi les exemples qu'il nous a été donné d'analyser, nous retenons :

- la formation donnée par le biais de groupes d'analyse approfondie des interrelations en jeu dans la rencontre enseignant-enseigné et les parents de celui-ci. Un travail semblable à celui que BALINT a entrepris avec les médecins (39) et qu'un psychanalyste comme Jacques LEVINES a mené avec des enseignants de façon expérimentale depuis des années en France (cf. Annexe IV) serait à promouvoir auprès du personnel de l'Education Nationale pour le plus grand bénéfice, non seulement des enfants handicapés, mais, sans doute, de tous les enfants fréquentant l'école.
- un maître, dans sa carrière, risque de ne rencontrer qu'un seul enfant présentant une difficulté spécifique, une meilleure connaissance pragmatique des divers handicaps nous semble donc pouvoir s'acquérir vite et efficacement si les spécialistes, ayant jusqu'alors en charge cet enfant, acceptent d'expliquer à ce maître, au cas par cas, les besoins et les difficultés de l'enfant déjà identifié et reconnu. La plupart du temps c'est d'ailleurs la simple fréquentation de l'enfant qui devient le meilleur maître pour l'enseignant. Quand la peur de l'inconnu ou de l'insolite cesse, les enseignants savent eux-mêmes quêter les informations qui leur sont nécessaires. Une littérature utilitaire existe d'ailleurs sur la plupart des handicaps.

I.3 Le maître cessant d'être seul maître à bord

"L'intégration à l'école des enfants en difficulté n'est pas simple, mais elle deviendrait beaucoup plus facile dès lors que les adultes auraient appris à s'intégrer", concluait, sous forme de boutade, l'un des membres du Groupe, nos débats.

Un enfant handicapé est lourd si l'on est seul avec lui, si la classe est un lieu clos, si le maître ne peut ni demander conseil, ni discuter tout simplement de ses difficultés ou de ses doutes quant à la manière de s'y

prendre. L'intégration des enfants handicapés et le maintien à l'école des enfants difficiles passe par l'instauration à l'école du travail d'équipe et l'apprentissage du travail pluridisciplinaire.

- Le travail en équipe devient une nécessité si l'école doit devenir ce lieu souple où les sous-structures deviennent perméables à l'éventuel va et vient des enfants, où l'enseignant entre en recherche permanente et où l'enfant accomplit une trajectoire personnalisée, si possible élaborée en avance. Dès lors qu'un enfant handicapé est accueilli dans une classe, l'ensemble des collègues de ce premier maître deviennent solidaires et le projet de cet enfant doit se discuter, se partager entre tous.

L'accueil des enfants en difficulté ouvre aussi l'école à un travail en collaboration plus accrue avec les parents ou les responsables de cet enfant et, pourquoi pas, avec les animateurs du domaine socio-culturel local ?

L'accueil des enfants en difficulté crée la nécessité d'un travail pluridisciplinaire

Certains enfants ont besoin de soins (physiques ou psychiques) concomitamment avec sa fréquentation de l'école. D'autres doivent recevoir des aides pour les apprentissages essentiels (lecture, écriture pour les déficients visuels et auditifs non démutisés entièrement, ainsi que pour les enfants présentant un handicap mental déficitaire...). Parfois ils nécessitent un enseignement particulier. Pour un troisième groupe le désintérêt pour les activités collectives est tel qu'une stimulation individuelle s'impose. Dans tous ces cas, le maître unique du primaire, ainsi que les divers professeurs du secondaire doivent apprendre à travailler en coordination et en collaboration si possible avec des intervenants professionnellement différents, poursuivant des objectifs et pratiquant selon des techniques différentes. Accepter qu'un enfant doit être considéré comme un élève, alors que pour d'autres collègues il risque d'être un petit malade, n'est point chose aisée. Agir sans restriction par rapport à un autre intervenant en gardant sa spécificité et en laissant pleinement jouer celle du collègue, nécessite un délicat

apprentissage au travail pluridisciplinaire, qu'un quart de siècle de pratique dans les institutions spécialisées est loin d'avoir généralisé (34). Les uns et les autres vont cependant être désormais obligés de pratiquer cette prise en charge pluridisciplinaire ou pluriprofessionnelle, faute de quoi l'accueil à l'école de tous les enfants ne sera pas réalisable.

II - LES OBSCURITES PERSISTANTES A PROPOS DE L'INTEGRATION

II.1 A qui revient l'autorité par rapport aux divers intervenants ?

C'est justement à propos de la mise en place de cette collaboration pluridisciplinaire, et nous dirions "pluristatutaire", que des incertitudes persistent. Comme nous l'avons amplement constaté, le fonctionnement collégial harmonieux d'intervenants, relevant certains de l'Education Nationale, d'autres du secteur médico-social, s'apparente sans doute plus au mythe qu'à la réalité.

Le directeur d'école est chargé, d'après la Circulaire de janvier 1982, de la présidence des comités élaborant un projet d'organisation de la scolarité. Il devient aussi le garant de l'exécution des conventions établies à propos de ces collaborations nouvelles à introduire à l'école.

Cela nous paraît normal et légitime, en dépit des protestations qui continuent à être émises par les spécialistes du secteur médico-social. Normal si nous retenons toutefois que les fonctions qui en découlent sont celles d'un responsable d'institution, qui accueille chez elle, ajuste son fonctionnement à une demande d'accueil et de cheminement particulier.

Que le directeur préside la commission qui organise la mise en place d'un projet, qu'il se porte garant de la bonne exécution du programme ou qu'il soit responsable de signaler l'impossibilité de poursuivre l'expérience, soit parce qu'elle apparaît préjudiciable, voire simplement sans bénéfice pour l'enfant handicapé, soit parce qu'elle crée une gêne incompatible

avec un fonctionnement de la classe bénéfique pour les autres enfants, nous n'y voyons aucun risque de totalitarisme d'un secteur sur un autre. C'est l'autorité responsable qui exerce ses fonctions.

Que l'inspecteur d'académie devienne le responsable de l'étude objective des besoins exprimés d'intégration et le collecteur-informateur des "réponses" disponibles, étant entendu qu'il lui revient, en collaboration avec les conseillers pédagogiques, de susciter celles-ci, stimuler et soutenir les velléitaires ou les timides, ne nous paraît pas non plus contestable. En cas de litige, de rupture de continuité d'intégration pour un enfant dont l'école voisine n'en veut pas, il peut user de son autorité hiérarchique pour débloquer la situation.

Mais cela ne résoud nullement le problème de l'autorité technique nécessaire à l'élaboration d'un authentique projet global et continu pour un enfant handicapé.

Ni les C.D.E.S., ni les C.C.P.E. ou C.C.S.D. - sauf exception quand les équipes de ces instances sont constituées de personnes ayant dépassé les rivalités corporatistes - ne semblent en mesure de proposer à un examen non partisan ou simplement non projectif (au sens psychologique du terme) l'élaboration d'un cursus longue durée et de charger ensuite un responsable de veiller au contrôle du bon déroulement de celui-ci.

C'est d'ailleurs toute la procédure de ce contrôle, pourtant indispensable, qui reste à élaborer. Quelle est la structure, suffisamment neutre mais reconnue par les deux parties école et secteur soins, qui pourrait assumer cette fonction ?

Cette question, notre Groupe l'a laissé sans réponse.

II.2 L'évaluation générale des stratégies d'intégration

L'intégration scolaire d'enfants handicapés ou en difficulté est devenue réalité : des expériences aussi diversifiées que possible sont en cours ou ont été tentées, tant à l'étranger que dans notre pays.

Si donc la faisabilité de la politique d'intégration ne saurait plus pouvoir être contestée, l'hétérogénéité des pratiques décrites, le caractère aléatoire de certaines expériences, l'absence de fondements identifiés ou identifiables de beaucoup de projets ou de programmes, révèlent cependant un impérieux besoin de recherche de critères pouvant guider tous ceux, praticiens ou décideurs, qui ont à inventer des projets ou doivent se prononcer sur le choix de ceux-ci. L'opinion générale s'accorde d'ailleurs sur la nécessité d'un bilan.

Mais pour les uns il faudrait pouvoir évaluer les bénéfices réels que l'enfant handicapé peut escompter de telle ou telle modalité d'accueil à l'école ordinaire : intégration totale ? partielle ? à temps partagé ? intégration individuelle ? collective ? soutien thérapeutique lui aussi intégré à la structure scolaire ? persistance d'un réseau d'aide thérapeutique autonome par rapport à l'école, mais travaillant en collaboration avec celle-ci ? Cette démarche évaluative apporterait une sorte de légitimation à des expériences innovantes toujours menacées par suite de leur position marginale face à des habitudes plus généralisées. Pour les autorités de tutelle, ce processus permettrait sans doute d'identifier des modèles recommandables à partir desquels il serait possible de légiférer.

Pour d'autres, l'objectif est plus vaste : les innovations en matière d'intégration scolaire aussi empiriques que foisonnantes auxquelles nous assistons dans les divers pays, constituent un réservoir de matériaux d'expérimentation spontanée sur lequel le regard scientifique devrait désormais se poser pour en dégager le sens. C'est à travers une meilleure connaissance des buts et du contenu de l'intégration que pourra sans doute s'élaborer une perspective plus en termes de facteurs fiables que de modèles. En effet, seule l'étude rigoureuse du processus intégratif en cours permettra probablement d'identifier les éléments pertinents pour répondre à cette question fondamentale : QUELLE INTEGRATION POUR QUEL AVENIR ?

En tant que phénomène nouveau dans notre organisation sociale, l'intégration a décidément d'étranges vertus dérangeantes : déjà elle secoue les habitudes quelque peu figées de l'école et provoque les pédagogies ordinaires et spécialisées dans leur bonne conscience.

Mais elle dérange aussi les habitudes des chercheurs de l'éducation et de la santé. Ne relevant plus exclusivement d'un domaine précis, nécessitant des comportements sociaux nouveaux, il semble que l'on ne sait trop comment l'appréhender. La littérature consacrée à l'intégration répète à satiété la nécessité de stimuler la recherche. Mais comment réaliser une recherche pertinente ? Doit-elle s'appuyer sur des méthodes évaluatives globales ou sur des démontages plus analytiques.

Pour l'heure, la littérature internationale reste pauvre, en particulier en travaux ayant quelque exhaustivité. En Suède, toutefois, des responsables pédagogiques ont réussi à rassembler et à confronter les recherches existantes lors d'un congrès en 1982 (6). Leurs conclusions débouchent souvent sur le constat que désormais pour faire évoluer des pratiques intégratives non toujours satisfaisantes, il faut créer une **vraie recherche** en la matière, celle-ci précédant cette fois-ci les réalisations pratiques.

Dans la littérature professionnelle française portant sur le thème de l'intégration, l'évaluation est dite souhaitable, mais les professionnels, tant du secteur spécialisé que ceux de l'école ordinaire, se gardent bien de s'y engager.

La prise en charge d'un enfant handicapé est forcément complexe : elle nécessite la plupart du temps une approche pluridisciplinaire. Le programme à élaborer pour lui doit répondre de façon adéquate à la fois aux besoins d'un être en développement, préparant sa future adaptabilité autonome au monde et aux nécessités d'assistance d'un jeune en état de souffrance ou de handicap. L'accueil à l'école ordinaire comporte le respect de l'ensemble de ces objectifs, ce qui entraîne la structure scolaire à devenir la plus souple, la plus adaptative possible en même temps qu'elle doit conserver sa fonction de lieu de socialisation. Les

dosages ne sont pas toujours aisés à trouver, car non établis de façon vérifiée. Certes, variable pour chaque enfant, cette manière d'être de l'école accueillante repose toutefois sur des constantes constituant en quelque sorte les principes de base qui devraient désormais pouvoir se dégager des innombrables intégrations réalisées dans les divers pays.

Mais, si ce type de recherche est particulièrement difficile, c'est qu'il nécessite une analyse et une appréciation au regard des résultats d'un ensemble de composants. Or, il y a deux façons d'évaluer ces composants qui, rappelons le, sont ici la plupart du temps de natures disciplinaires et technologiques différentes. L'une de ces façons consiste à examiner chaque composant en vue de déterminer s'il est ou non indispensable, c'est-à-dire vérifier si sa suppression doit entraîner des résultats moins bons ou différents. L'autre est d'étudier directement la combinaison des composants, car il est reconnu dans ce secteur en particulier, que l'interaction entre éléments donne un résultat supérieur ou inférieur à la somme de leurs contributions respectives.

Ainsi, sommes-nous amenés à faire l'hypothèse qu'il conviendrait sans doute de répéter les combinatoires qui pourraient aussi s'appeler projets..., programmes à long terme..., stratégie, celle-ci étant "l'art de préparer un plan de campagne (toute intégration scolaire devant à l'heure actuelle et en l'état de nos connaissances se mener comme une campagne militaire, c'est-à-dire rigoureusement en vue d'une victoire finale qui ne pourra s'évaluer qu'en capacité d'intégration sociale à l'âge adulte), de diriger une armée sur les points décisifs ou stratégiques et de reconnaître les points sur lesquels il faut dans les batailles poster les plus grandes masses de troupes pour assurer le succès" (Littré).

Nous acceptons donc le processus d'intégration comme un tout complexe résultant des interactions d'un ensemble de paramètres de nature et de valeur différentes. Nous reconnaissons l'évaluation synthétique globale aussi insatisfaisante que la vérification expérimentale de variables de détail artificiellement isolées du tout. Et nous devons admettre notre méconnaissance des interactions pertinentes au regard de la finalité de

l'intégration scolaire qui doit préparer la meilleure intégration sociale possible pour la personne handicapée adulte., c'est-à-dire une vie épanouie, aussi autonome que possible, insertion dans le monde du travail, des loisirs et de la vie communautaire.

Nous nous sommes jusqu'alors sans doute aussi insuffisamment préoccupés de rechercher et de faire connaître les moyens de réaliser des intégrations scolaires de la façon la plus économique possible. Par là, nous pensons évidemment aux dépenses publiques qui ne permettent guère, quelque soit le pays, les gaspillages. Mais nous voudrions aussi attirer l'attention sur le droit des maîtres à ne pas être sollicités ou laissés seuls pour réaliser une intégration d'un ou de plusieurs enfants très lourdement handicapés, au-delà de leurs ressources psycho-physiologiques naturelles.

Cette multiplicité même des facteurs n'est pour l'heure pas suffisamment identifiée. Sans doute serait-ce là un premier objectif à fixer à la recherche. Analyser signifiant "**décomposer une oeuvre en ses éléments essentiels, afin d'en saisir les rapports et d'en donner un schéma d'ensemble**" (Petit Robert), ou encore en logique "**méthode par laquelle on remonte des effets aux causes, des conséquences aux principes, du particulier au général et du composé au simple**" (Littré), sans doute conviendrait-il d'abord d'engager les praticiens eux-mêmes à se livrer à cet exercice sur les expériences empiriquement mises en place par eux. La méthode d'analyse systémique, appliquée aux stratégies déjà en usage de façon plus ou moins généralisée et aux innovations exemplaires, pourrait aussi aider à réaliser ce décryptage. En première étape ce travail devrait se faire à l'échelon des divers pays ou contrées à contextes socio-politiques différents. Une recherche internationale pourrait ensuite proposer de réaliser la synthèse et les comparaisons nécessaires à l'établissement d'ensembles de critères signifiants ou d'indicateurs dont la valeur pourrait d'emblée être catégorisée et donner lieu à un classement du type suivant :

- à respecter impérativement lors de toute élaboration de projet ou d'organisation d'un système d'accueil à l'école pour les enfants handicapés,
- à prendre en compte dans telle ou telle circonstance,

- à déclarer non déterminants mais pouvant éventuellement modifier le processus,
- facteurs non influents.

L'identification des facteurs influents pourrait ainsi être rendue possible pour tous les partenaires concernés par une intégration, c'est-à-dire famille-travailleurs médico-sociaux, enseignants, grand public (constitué ici par les autres enfants et leurs familles). Elle aiderait sans doute à pointer et à faire prendre conscience aux uns et aux autres des barrières psycho-sociologiques freinant encore de façon importante l'extension et la généralisation possibles de l'accueil de tous les enfants handicapés à l'école de tous. Cette identification pourrait aussi permettre de combattre la peur devant l'évaluation, celle-ci étant trop souvent vécue comme un jugement porté de l'extérieur sur "qu'est-ce que j'ai fait ou pas fait". Ne plus être que l'un des éléments, certes important, mais non exclusif, peut, en effet, relativiser la part de responsabilité, donc alléger l'éventuelle culpabilité qui assaille, à des degrés divers, tous ceux qui travaillent avec des enfants qui ne progressent pas vite. Les professionnels accepteraient sans doute à l'avenir plus facilement de participer à l'évaluation si les chercheurs, dans un premier temps, les informaient des objectifs et les associaient ensuite progressivement à leurs travaux. Il pourrait alors leur être demandé à tous de se soumettre à la rigueur de la consignation des expériences, à la transcription clinique de leur relations psychopédagogiques. Ainsi, la peur des professionnels de laisser des traces écrites pourrait-elle être vaincue et pourrait être mis fin au vide si stérilisant pour la recherche qui s'est installé depuis une quinzaine d'années en France.

Nous pouvons donc rêver d'une possible réconciliation des professionnels avec l'évaluation, celle-ci devenant "le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles".

Nous préconisons donc un processus de recherche-action, comportant deux phases distinctes mais intimement liées entre-elles, car chacune engendrant une étape nouvelle pour l'autre : l'intégration possible s'inventant au jour le jour en fonction de la créativité des acteurs, mais s'appuyant sur les connaissances nouvelles mises en lumière par la recherche, l'intégration souhaitable émergeant après décantation, analyse et vérification quant au degré de généralisation possible des travaux de mises en corrélation de données isolées et de mises en forme d'explications théoriques.

En conclusion

nous enregistrons donc qu'au delà de son objectif propre, qui est de permettre à tout enfant handicapé de vivre en citoyen comme un autre chaque fois où cela est bénéfique pour lui, l'intégration scolaire va créer des nécessités qui risquent de révolutionner nos habitudes et nos représentations que nous ne maîtriserons à nouveau qu'après les avoir soumis à un processus d'élucidation.

A N N E X E S

BIBLIOGRAPHIE

Le lecteur trouvera ci-après la recension bibliographique que nous avons utilisée lors de nos travaux. Les documents cités dans le rapport de synthèse sont référencés dans notre présentation par un numéro chronologique correspondant à leur apparition dans le texte.

ACTES DU CONGRES INTERNATIONAL .- Paris, 12-13-14 décembre 1983 .-
Intégration scolaire des jeunes handicapés mentaux : Rêve ou réalité .-
Paris : I.N.S.E.R.M.-S.N.A.P.E.I., à paraître.

(2) A.E.R.

L'intégration du jeune enfant handicapé en crèche et en maternelle .-
Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., 1981, n° 1, 1er trimestre .-
série "Etudes".

A.N.C.E.

L'obligation scolaire.

XXXème Congrès national et Journées d'étude - Biarritz, 27-30 mai 1981.
Communautés éducatives, n° 36, 1982.

A.N.C.E.

XXXIème Congrès national et Journées d'étude - Rouen, mai 1982. Sous le
haut patronage de la Solidarité Nationale, de la Justice, de l'Education
Nationale, du Travail, de la Santé, du Temps libre.
Communautés éducatives, n°42-43, 4ème trimestre 1982, 157 p.

(8)

A.N.C.E.

Communautés et intégration. Place et rôle des Communautés éducatives
dans la mise en oeuvre d'une politique d'intégration.

XXXIIème Congrès national et Journées d'étude - Le Mont Dore, 20-
23 avril 1983.

Communautés Educatives, n° 44, 45, 47, 1983.

A.N.D.E.S.I.

Le social à l'épreuve : les objectifs face aux réalités. Congrès de
Nice, mai 1982.

La Marge, bulletin de l'A.N.D.E.S.I., juin 1982, pp. 1-87.

A.N.P.E.A.

La qualité de l'enseignement et de l'éducation que nous sommes en droit
d'exiger pour nos enfants. Congrès 1981.

Comme les autres, n° 70, 1981, pp. 27-30.

A.N.P.E.A.

Commission intégration.

Assemblée générale. Rapport d'activités des commissions.

Comme les autres, n° 75, 1er trimestre 1983, pp. 13-46.

Association française des psychologues scolaires.

L'enfant à l'école : intégration ?

Reims, 22-25 octobre 1981.

Psychologie scolaire, supplément au n° 40, 1982, 139 p.

- (39) BALINT (M.)
Le médecin, son malade et sa maladie .- Paris : Ed. Payot, 1957.
- (9) BAILLON (R.)
Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des pupilles .- Paris : Ed. Stock/L. Pernoud, 1982.
- BARDIN (B.)
Vers de nouveaux modes de prise en charge de l'enfant aveugle ou déficient visuel en institution spécialisée... ou en milieu normal .- Rennes : E.N.S.P., Mémoire, Formation préparatoire aux fonctions de directeurs de foyers de l'enfance et d'instituts médico-éducatifs publics, 1981.
- (29) BAUER (M.)
La multiplicité des intervenants dans la pratique médico-sociale : Impact auprès d'enfants et d'adolescents handicapés moteurs .- Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., 1978 .- Série "Recherches".
- (30) BAUER (M.)
La multiplicité des intervenants : Impact dans la prise en charge des "enfants cas sociaux" .- Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., Dif. PUF, 1981, n° 3, 3ème trimestre .- Série "Recherches".
- (31) BAUER (M.)
La multiplicité des intervenants : Impact dans la prise en charge de jeunes présentant des troubles situationnels .- Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., Dif. PUF, 1982, n° 4 .- Série "Recherches".
- (28) BAUER (M.)
Notes sur un voyage en Norvège consacré à l'étude de l'intégration scolaire de jeunes handicapés ou inadaptés sociaux.
Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I., n° 22, avril-juin 1983, p. 59.
- (35) BAUER (M.)
Analyse des stratégies d'intégration.
Communication au Colloque International de l'I.N.S.E.R.M. sur "Intégration scolaire des jeunes handicapés mentaux : Rêves ou réalité ?". Paris, 12,13,14 décembre 1983.
- (1) BEAUSSART (M.), DEFAYE (J.)
Scolarisation et intégration sociale de l'enfant épileptique .- Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., avril 1979, n° 3, 3ème trimestre .- Série "Recherches".

(37) BOURDETTE (Annie)
L'intégration des enfants handicapés en classe ordinaire : Etude comparative (France-Italie) .- Toulouse : Mirail, Mémoire de D.E.S.S., 1983.

(19) C.E.R.I.
L'éducation des adolescents handicapés : Intégration à l'école .- Paris : Les Publications de l'O.C.D.E., 1981

CHALUDE (Josette)
Des idées jeunes dans un vieil établissement.
Communiquer, n° 63, décembre 1982, pp. 40-46.

(4) Comme les autres se sont des enfants .- Journées d'étude du C.T.N.E.R.H.I., 28 et 29 février 1980 .- Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., Dif. PUF, n° 2, 1982 .- Série "Etudes".

CHILAND (C.)
L'échec scolaire : Facteurs psychopathologiques et socioculturels.
Neuropsychiatrie de l'Enfance, n° 31, 1983.

Communautés éducatives et intégration.
A.N.C.E, Bulletin régional Ile de France, n° 2, 1er trimestre 1983, 15 p.

Conditions (les) et les moyens à mettre en oeuvre pour l'intégration des élèves aveugles et amblyopes profonds en milieu scolaire normal.
Comme les autres, n° 73, 3ème trimestre 1982.

C.R.E.A.I. AQUITAINE
L'intégration scolaire des handicapés et inadaptés. Réalités - difficultés - moyens. Journée d'étude, 6 mai 1981.
Bulletin C.R.E.A.I. Aquitaine, Mai 1982, 37 p.

(7) C.R.E.A.I. BOURGOGNE
Expériences françaises et étrangères d'intégration scolaire, sociale et professionnelle des personnes handicapées ou inadaptées. Journées d'étude, 7-8-9 mai 1982. Compte rendu des travaux .- Dijon : C.R.E.A.I., 1982, 139 p.

C.R.E.A.I. BOURGOGNE
Dossier intégration scolaire, sociale et professionnelle.
Bulletin d'Information C.R.E.A.I. de Bourgogne, n° 42, 2ème trimestre 1983, 34 p. jaunes.

C.R.E.A.I. BRETAGNE - Equipe technique
L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés et
inadaptés .- Rennes : C.R.E.A.I. Bretagne, mai 1982 .- 61 p.

C.R.E.A.I. BRETAGNE
Expérience d'intégration sociale et scolaire d'enfants handicapés et
inadaptés en Bretagne. Mur de Bretagne, Journée d'étude du 10 novembre
1983.
Bulletin du C.R.E.A.I. de Bretagne, octobre 1983.

C.R.E.A.I. MIDI-PYRENEES
Etude sur l'intégration dans la région Midi Pyrénées. Pré-rapport.
Toulouse : C.R.E.A.I. Midi-Pyrénées, janvier 1983

- (15) C.R.E.A.I. LA REUNION
Intégration de l'enfant handicapé à la Réunion. Les Journées des 22 et
23 octobre 1982.
Liaisons, Informations, Documentation, C.R.E.A.I. de la Réunion, n° 39,
1983, pp. 4-27.

C.R.E.A.I. RHONE-ALPES
Intégration scolaire en milieu ordinaire des jeunes handicapés. Lyon,
Journées d'étude, 18 et 25 novembre 1981, Ecole normale
d'instituteurs.
Relation, Bulletin C.R.E.A.I. Rhône-Alpes, suppl. au n° 28, juin 1982,
104 p.

DAHL (M.), TANGERUD (H.), VISLIE (L.)
Integration of Handicapped Pupils in Compulsory Education in Norway .-
Oslo : Universitet Forlaget, sept. 1982.

DANIEL (C.), KERAUDRAN (D.)
Bibliographie : L'intégration .- Beaumont : C.N.E.F.A.S.E.S, janv. 1983.

- (10) DESCHAMPS (J.C.) et col.
L'échec scolaire : Elèves modèles ou modèles d'élèves ? Approche
psychosociologique de la division sociale à l'école .- Lausanne : Ed.
Favre, 1982.
- (17) DESCHAMPS (J.P.), MANCIAUX (M.), SALBREUX (R.), VETTER (J.), ZUCMAN (E.)
L'enfant handicapé et l'école .- Paris : Flammarion, 1981 .- 317 p.
- (32) DOISE (W.), DESCHAMPS (J.C.), MUGNY (G.)
Psychologie sociale expérimentale .- Paris : Ed. A. Colin, 1978 .-
263 p.

Dossiers et techniques sur l'Education et la formation des enfants déficients auditifs.

Bulletin C.R.E.A.I. Bretagne, n° 56, mars 1983, pp. 35-66.

Ecole potentielle (I').

Transitions, n° spécial, 9, mars 1982, 203 p.

Ecole et psychiatrie (I et II)

Vie Sociale et Traitement, n° 148 et 149, oct.-nov. 1983.

Enseigner quand même.

Esprit, n° 11-12, nov.-déc. 1982.

Les Etudiants handicapés.

Réadaptation, n° 284, nov. 1981.

FOURCADE (Mme)

Intégration dans les structures scolaires ordinaires d'enfants handicapés auditifs du Centre de rééducation de l'ouïe et de la parole "Jean Itard" de Lègevin.

Communautés Educatives, n° 41, 2ème trimestre 1982, pp. 3-5.

FRANCE. EDUCATION NATIONALE (Ministère). Direction des Ecoles

O.C.D.E./C.E.R.I.

L'intégration des jeunes handicapés dans les classes ordinaires. Séminaires de Saint Maximin, 13-17 octobre 1980.- Paris : Ministère de l'Education Nationale, s.d. - 133p.

Fromez (1e)

L'enfant handicapé mental : Etude de son développement.- Hallennes les Haubourdin : Le Fromez, décembre 1981.

(36) GIRAULT (Mlle), FLOCH (M.)

Intégration scolaire des enfants et adolescents aveugles.

Réadaptation, n° spécial, n° 301, juin 1983.

Guide des Responsables P.E.E.P.

Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public, Cahier n° 7.

HAFFNER (Fabienne), TIQUET (Sylvie)

Exposés.

Cahiers du Spina Bifida, n° 10, août 1982.

HERMANGE (C.)

Acompagnement médico-social et psychopédagogique - Services et Centres de soins dans le cadre d'une politique d'intégration en milieu scolaire normal ou adapté de jeunes handicapés ou inadaptés : Propositions pour une approche administrative .- Paris : A.N.C.E., mars 1982.

(24) HERMANGE (C.), PRIGENT (M.A.)

Problèmes posés par la reconversion des établissements du secteur social et médico-social .- Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., Diff. PUF, 1982 .- Série "Etudes".

(33) ILLITCH (Y.)

Une société sans école .- Traduit de l'anglais par Gérard DURAND .- Paris : Ed. du Seuil, 1971 .- 191 p.

Insertion des jeunes handicapés en milieu ordinaire (L') .- Paris : C.C.A.H., document n° 7, juin 1982 .- 160 p.

Insertion scolaire, professionnelle et sociale des trisomiques 21.
Réadaptation, n° 295, déc. 1982.

Inspection académique du Finistère.
Bulletin de liaison.
A.E.S., n° 8, fév. 1982.

Intégration (L')

Les Cahiers de Beaumont, n° spécial, n° 21, mars 1983.

Intégration (L')

Liaison A.N.E.J.I., nouvelle série, n° 12, 1982-83, pp. 9-40.

Intégration dans les C.D.E.S. (L').

Bulletin C.R.E.A.I. Bourgogne, pages ronéotypées, 1983, 9 p.

Intégration des enfants et des adolescents handicapés de la vue et de l'ouïe : Rôle de l'institut d'éducation surveillée.

Metz : Association des Pupilles de l'Enseignement Public de la Moselle, s.d. .- document ronéotypé.

Intégration des enfants handicapés en crèches et en maternelles : Les handicapés profonds.

Réadaptation, n° 285, déc. 1981.

Intégration scolaire (L').
Sésame, n° 63, mai 1982, pp. 7-21.

Intégration scolaire
Flash C.R.E.A.I. Nord-Pas-de-Calais, n° 60, janv. 1984, pp. 1-7.

Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés (L').
Jeunesse handicapée, n° 69, juin 1981, pp. 1-20.

Intégration scolaire (L') : Comment la réussir dans les départements
sous-équipés ?
Communiquer, n° 65, avril 1983, pp. 29-35.

Intégration scolaire des handicapés (L').
Bulletin C.R.E.A.I. Lorraine, 1/1983, mars 1983, pp. 53-77. (Discours de
M. SAVARY au congrès de l'A.P.A.J.H. Point de vue du Comité National
d'action laïque et des usagers de l'école. Réflexions du parti
socialiste. Journées d'étude des centres nationaux de formation au
C.A.E.I. Projet de contrat pour l'intégration scolaire de jeunes
handicapés.).

- (26) Intégration scolaire et les établissements médico-sociaux (L'). Journée
d'étude, 24 octobre 1982.- Ramonville St. Agne : A.N.C.E. Délégation
régionale Midi-Pyrénées.

Intégration scolaire, une démarche commune des ministères de la
Solidarité Nationale et de l'Education Nationale.
Réadaptation, n° 287, fév. 1982, pp. 35-36.

- (11) JEGGE (J.)
Il n'y a pas de mauvais élèves.- Lausanne : Ed. P.M. Favre, 1982.

KISCHKE MARTINA (I.)
Des chances pour ceux qui vivent dans l'ombre : l'assistance scolaire
des enfants et adolescents handicapés en R.F.A.
Informations techniques C.R.E.A.I. Lorraine, n° 2, juillet 1982.

- (38) LAMBERT (J.L.)
Transformation de la pédagogie spécialisée à l'heure de l'intégration
scolaire. Communication présentée au Colloque international de
l'I.N.S.E.R.M. "Intégration scolaire des jeunes handicapés mentaux :
Rêves ou réalité ?", Paris : 12, 13, 14 décembre 1983.

- (20) LECLERQ (F.)
L'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire normal à partir de cas observés dans divers établissements, spécialisés ou non, de la région parisienne .- Paris : Université de Paris VII, Thèse de Médecine, 1979.
- (13) LEGRAND (Louis)
Pour un collège démocratique. Rapport remis au Ministre de l'Education Nationale .- Paris : La Documentation Française, 1982 .- 371 p.

Mise en oeuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.

S.I.R., n° 82/83, mars/avril 1982.

MOREAU (M.)
L'intégration scolaire des enfants handicapés : difficultés et obstacles, conditions favorables et moyens.
Suresnes : juin 1983 .- Document ronéotypé.

MOREL (Michel)
Un autre regard sur les handicaps et les inadaptations : celui de l'Italie. Notes d'un voyage d'étude à Rome, 21-28 septembre 1980.
Service informations documentation, Bulletin du C.R.E.A.I. de Bretagne, n° 52, fév. 1982, pp. 67-82.

- (16) O.C.D.E.
L'éducation des adolescents. Intégration scolaire .- Paris : O.C.D.E., 1981 .- 151 p.

O.C.D.E./C.E.R.I.
Special Education System of Portugal .- Paris : O.C.D.E., janvier 1983.

- (27) O.N.I.S.E.P.
En classe avec les autres. Expériences d'intégration scolaire de jeunes handicapés .- Paris : O.N.I.S.E.P., 1983 .- 60 p.

- (21) PAICHELER (H.), BEAUFILS (B.), EDREI (C.)
La représentation sociale de la personnalité handicapé physique .- A paraître aux Publications du C.T.N.E.R.H.I.

PETIT (H.)
L'intégration scolaire des jeunes handicapés ou inadaptés.
C.R.E.A.I. Informations, C.R.E.A.I. Ile de France, n° 88, janv.-fév. 1983, pp. 11-14.

PIAT (E.)

Les G.A.P.P. - Paris : E.S.F., 1983 - 104 p. + Annexes.

- (34) Pluridisciplinarité (La) : Mal nécessaire ou nécessité bénéfique ? - Journées d'étude du C.T.N.E.R.H.I., Paris, novembre 1982. A paraître.

POT (F.)

Insertion des enfants handicapés mentaux dans le milieu scolaire.
Réadaptation, n° 287, fév. 1982, pp. 9-13.

Propositions de la C.G.T. pour le secteur social, médico-social et de l'éducation spécialisée.

C.R.E.A.I. Informations, C.R.E.A.I. Ile de France, n° 82, nov.-déc. 1981, p. 69.

Réalisations (Les), les projets et les interrogations des directeurs des établissements de l'A.S.E.I. sur l'intégration.

Flash, Document de travail de l'A.S.E.I., Ramonville Sainte Agnès, juin 1982.

Reportage du SPIEGEL sur l'intégration des handicapés au jardin d'enfant et à l'école (Un).

Convergences, C.R.E.A.I. Basse-Normandie, 1er trimestre 1983

ROUALDES (D.)

L'intégration scolaire des enfants handicapés dans le Val de Marne.
Réadaptation, n° 287, fév. 1982, pp. 14-16.

- (14) SANCHEZ (Jésus)

L'intégration des enfants et des adultes handicapés : Analyse bibliographique critique.

Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., Dif. PUF, 1983, n° 4 - Série "Etudes".

- (12) SCHWARZ (Bertrand)

L'insertion professionnelle et sociale des jeunes : Rapport au Premier Ministre - Paris : La Documentation Française, 1981 - 145 p.

- (22) Secteur salarié associatif - Circulaire sur l'intégration scolaire des enfants handicapés.

Commission de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent après la réunion du Bureau du Syndicat le 19 mars 1983.

SEGUIER (Bernard)

Insertion - Intégration. Concepts antinomiques, concepts concourants.
Liaisons, Documentation, Information, Bulletin du C.R.E.A.I. Champagne-Ardenne, déc. 1982, 15 p.

Spécial éducation

Epanouir, n° 123, sept.-oct. 1982, pp. 1-16.

Structures intermédiaires et intégration

Transitions, n° 13, 1983, pp. 84-130.

- (6) STUKAT (K.G.)
Utvecklingsarbete - Praktik. En Symposierapport .- Institutionen för
Praktisk Pedagogik Göteborgs Universitet .- Rapport n° 121, juin 1982.
- (23) Syndicat des Psychologues
A propos de l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire
ordinaire .- Manifeste de protestation des psychologues .- Paris : le
2 mai 1983.
- TORAILLE (Raymond)
Compte rendu de mission sur les formes données en Italie à la politique
d'intégration.
Adaptation, Education, Intégration, Les Cahiers de l'enfance inadaptée,
n° 260, janvier 1983, pp. 15-19.
- (25) U.N.A.P.E.I.
Les classes intégrées : une forme parmi d'autres d'intégration
scolaire .- Rapport de groupe d'étude .- Paris : U.N.A.P.E.I.,
nov. 1982.
- (5) Vivre ensemble ? Les barrières psychosociologiques s'opposant à
l'intégration des personnes handicapées .- Journées d'étude du
C.T.N.E.R.H.I., Strasbourg, 22, 23 et 24 mars 1981 .- Paris : Les
Publications du C.T.N.E.R.H.I., Dif. PUF, 1982, n°3 .- Série "Etudes".
- (18) ZUCMAN (Elisabeth)
Intégration des jeunes handicapés en milieu ordinaire.
C.R.E.A.I. Informations, C.R.E.A.I. Ile de France, n° 81, sept/oct.
1981.

(3) ZUCMAN (Elisabeth)

Etude de la mise en place des Commissions départementales d'éducation spéciale (1ère partie) .- Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., 1979, 1er trimestre, n° 1 .- Série "Recherches".

Etude du Fonctionnement des Commissions départementales de l'éducation spéciale (2ème partie) .- Paris : Les Publications du C.T.N.E.R.H.I., 1980, 3ème trimestre, n° 3 .- Série "Recherches".

REFERENCES LEGISLATIVES ET REGLEMENTAIRES

REFERENCES LEGISLATIVES ET REGLEMENTAIRES

- Textes de base

- . Loi n° 75 534 du 30 juin 1975, dite Loi d'Orientation en faveur des personnes handicapées. J.O. du 1.07.1975.
- . Circulaire n° 76-156 (Education) et S 31 (Santé) du 22.04.1976, relative aux commissions d'éducation spéciale.
- . Circulaire n° 79 389 et 50 AS du 14.11.1979, relative au fonctionnement des commissions d'éducation spéciale.
- . Circulaire n° 82.2 (Ministère de la Solidarité Nationale) et 82-048 (Education Nationale) du 28.01.1982 (B.O. n° 5, 1982).
- . Circulaire n° 83-082 83.4 et 3.83.5 du 29.01.1983.

Ces deux circulaires, respectivement relatives la première à la mise en oeuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés,

et pour la 2ème,

à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

Ces deux circulaires, dont nous reproduisons ci-après l'intégralité du texte, constituent pour l'heure le cadre indicatif pour la mise en place de conventions ou d'accords de collaboration entre le secteur scolaire et le secteur soins

MINISTÈRE DE LA SOLIDARITÉ NATIONALE
MINISTÈRE DE LA SANTÉ. — TEXTES OFFICIELS

Classification.	N° du texte.	Date de signature.
SP 6 683	22565	28-1-82

MINISTÈRE DE LA SOLIDARITÉ NATIONALE

Direction de l'action sociale.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Direction des écoles.

CIRCULAIRE N° 82-2 ET N° 82-048 DU 28 JANVIER 1982
relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration
en faveur des enfants et adolescents handicapés.

(Non parue au *Journal officiel*.)

Le ministre de la solidarité nationale,
Le ministre de l'éducation nationale

à

Mesdames et Messieurs les recteurs d'académie ;
Messieurs les préfets de région (direction régionale des
affaires sanitaires et sociales) ;
Madame et Messieurs les préfets (direction départementale
des affaires sanitaires et sociales) ;
Mesdames et Messieurs les inspecteurs d'académie, direc-
teurs des services départementaux de l'éducation
nationale.

Une meilleure prise en charge au sein du service public de l'éducation nationale de l'action éducative en faveur des enfants et adolescents handicapés doit constituer l'un des aspects de l'effort entrepris par le Gouvernement pour lutter contre les inégalités sociales.

L'intégration des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire a, en effet, été retenue parmi les priorités du plan intérimaire 1982-1983.

L'intégration vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence.

Elle lui permet ensuite de bénéficier dans de meilleures conditions d'une formation générale et professionnelle favorisant l'autonomie individuelle, l'accès au monde du travail et la participation sociale.

Enfin, en élargissant le champ des solutions proposées aux parents, l'intégration leur permet d'exercer plus pleinement leurs responsabilités et d'émettre un choix véritable en matière d'éducation pour leur enfant handicapé.

SNS 82/10.

22565

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 a fait de l'éducation, de la formation et de l'orientation professionnelle des handicapés une obligation nationale qui vise à leur assurer toute l'autonomie dont ils sont capables. Elle indique dans son préambule que les personnes handicapées doivent avoir accès aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et être maintenues dans un cadre ordinaire de travail et de vie « chaque fois que leurs aptitudes et celles du milieu familial le permettent ».

Déjà le ministère de l'éducation nationale avait constitué un important réseau de classes et d'établissements spécialisés destinés à répondre aux besoins spécifiques d'enfants et d'adolescents présentant des handicaps divers ou des difficultés d'adaptation aux exigences et aux normes jusqu'ici définies par l'institution scolaire.

Ce secteur a certes répondu à sa vocation et les résultats obtenus ont été remarquables à bien des égards. Toutefois, la classe, la section ou l'établissement spécialisé risquent de renforcer pour l'enfant qu'ils accueillent le sentiment de différence qu'ils prétendaient effacer et présentent en outre les inconvénients de toute structure ségrégative en favorisant l'isolement, la méconnaissance mutuelle et les tendances au rejet, si leurs finalités ne sont pas redéfinies dans le cadre d'une pédagogie d'intégration assumée par l'ensemble du système scolaire, avec la mise à sa disposition des moyens spécialisés adéquats.

Aussi assiste-t-on depuis quelques années à une évolution des esprits et la multiplication des expériences d'intégration scolaire est à cet égard significative. L'accès des enfants handicapés à l'école ordinaire reste cependant insuffisamment répandu et demeure trop limité à certains handicaps.

Il est donc nécessaire de mettre en place un dispositif institutionnel différencié, englobant à la fois le système scolaire ordinaire et les institutions spécialisées qui répondent à des besoins précis et spécifiques, capable de prendre en compte les caractéristiques de chaque enfant et de s'adapter à son évolution.

1. L'intégration éducative : un objectif et une démarche.

Il convient de rechercher, pour chaque cas particulier, la possibilité d'apporter une éducation appropriée faisant appel à la fois aux moyens de l'ensemble des institutions scolaires et des institutions spécialisées de prévention, d'aide psychopédagogique, psychologique ou médicale. L'intervention de ces dernières doit donc être conçue en liaison avec le système scolaire ordinaire. Les commissions départementales et de circonscription de l'éducation spéciale pourront ainsi orienter davantage encore leur pratique dans ce sens. Il est en outre rappelé que toute décision d'orientation, résultant d'une évaluation des possibilités réelles de l'enfant, doit être entendue comme un processus continu révisable en fonction de l'évolution de chaque situation individuelle.

Il vous appartient donc, en fonction d'une appréciation d'ensemble des capacités actuelles et des besoins prévisibles en matière d'accueil, d'éducation et de soins des enfants et adolescents handicapés, de décloisonner le dispositif institutionnel existant dans une perspective d'intégration qui limite les phénomènes d'exclusion ou de ségrégation, en lui assignant prioritairement, mais non exclusivement,

un objectif de réinsertion en milieu scolaire ordinaire chaque fois que possible avec, si nécessaire, les soutiens spécialisés pédagogiques et thérapeutiques appropriés.

En raison de leur compétence en matière de soins et de rééducation et compte tenu de la nécessité d'assurer des accueils qui ne s'avèrent pas, provisoirement ou définitivement, possibles au sein du réseau scolaire ordinaire, les institutions spécialisées et leurs personnels doivent être associés à cette évolution et peuvent, par ailleurs, constituer le support technique de l'intégration.

2. L'intégration : une action progressive, mais résolue et cohérente.

La recherche de l'intégration des enfants et adolescents handicapés ne saurait résulter de la mise en place générale et immédiate d'un système définitif succédant à d'autres. Il s'agit d'une démarche qui doit inspirer le fonctionnement de nos institutions et des procédures qui les régissent et se réaliser progressivement avec discernement et souplesse.

L'intégration scolaire peut revêtir des formes multiples car il convient d'offrir des solutions adaptées non seulement à chaque type de handicap mais aussi à la personnalité des enfants, aux différentes étapes de leur évolution, à leurs désirs et à ceux de leurs familles et préparées avec le milieu d'accueil.

L'intégration individuelle dans une classe ordinaire doit être recherchée en priorité et s'accompagner, à chaque fois que cela s'avère nécessaire, d'une aide personnalisée sur le plan scolaire, psychologique, médical et paramédical. Lorsque leur handicap requiert l'intervention permanente des spécialistes ou nécessite une importante adaptation de la scolarité à leurs besoins particuliers, l'intégration collective permet de regrouper ces enfants dans des classes spécialisées. Enfin, il est nécessaire de prévoir des modalités encore plus souples de manière à permettre à un enfant ou à un groupe d'enfants de participer à certaines activités seulement de l'établissement scolaire, soit pour préparer une insertion complète ultérieure, soit pour amorcer une relation entre les enfants handicapés accueillis en structures spécialisées et les autres enfants.

En fonction de leurs progrès ou des difficultés qu'ils rencontrent, les enfants doivent pouvoir passer d'un mode d'intégration à un autre de manière à leur assurer en permanence le soutien le plus efficace possible. Il faut, cependant, rappeler que l'évolution de ces enfants s'effectue souvent par paliers, des périodes de progrès rapides alternant avec des phases de répit, parfois de régression, nécessitant une attention accrue, sans qu'il y ait lieu forcément de modifier le type d'aide choisi.

Des formes encore inédites d'intégration seront encouragées si ces innovations permettent de répondre à des situations individuelles particulières ou d'accueillir des catégories d'enfants jusque là exclues de ce processus dès lors qu'elles n'entraîneront pas de nouvelles formes de ségrégation.

Pratiquée sans systématisation, l'intégration aura d'autant plus de chances de réussir, qu'elle résultera d'un choix clairement exprimé par l'enfant, sa famille et l'enseignant ainsi que d'un projet éducatif aux dimensions à la fois médicale, psychologique et sociale.

Elaboré conjointement par l'équipe pédagogique et l'ensemble des partenaires (notamment familles et personnels médicaux et sociaux) ce projet intégratif ne se limite pas à la sphère scolaire mais doit aussi prendre en compte l'ensemble des situations vécues par les enfants et adolescents handicapés dans et autour de l'école. Il en va ainsi pour les activités périscolaires : loisirs, éducation physique et sportive, animation culturelle, etc. Ces activités périscolaires favorisent en outre le décloisonnement des structures et peuvent dans certains cas aider à la mise en œuvre du projet d'intégration scolaire.

La préparation et la réalisation de tels projets doivent être l'une des voies privilégiées pour amener, dans la concertation et la complémentarité des interventions, les multiples secteurs d'accueil concernés à coopérer et à s'adapter pour favoriser une évolution déjà amorcée.

3. L'intégration : un dispositif décentralisé des conditions et des moyens de réalisation.

Comme tout changement social l'intégration suppose une modification profonde des mentalités et des comportements. Elle ne saurait cependant dépendre seulement d'interventions généreuses, car elle demande aussi que soient réunies certaines conditions sans lesquelles elle risquerait de susciter des déceptions et des difficultés préjudiciables à l'éducation des enfants handicapés eux-mêmes.

Devant largement résulter d'actions décentralisées, conçues et réalisées localement par les parties directement intéressées, la politique d'intégration doit cependant pouvoir conserver une relative cohérence.

Il ne vous est pas demandé d'établir une sorte de carte scolaire de l'intégration qui serait destinée à couvrir de façon homogène l'ensemble du territoire.

Mais partant de besoins potentiels ou déjà exprimés, vous rechercherez, en accord avec le milieu éducatif et en liaison avec le milieu associatif, et ferez connaître les circonscriptions géographiques de différents niveaux dans lesquelles, d'une part, pourraient être organisées des modalités diversifiées d'accueil et de scolarisation répondant aux principes évoqués plus haut et d'autre part, existerait un milieu d'accueil favorable, éventuellement déjà mobilisé à cette fin.

Votre attention doit être appelée sur l'enjeu que représentent à titre d'exemple et dans une perspective de démultiplication, de telles réalisations.

Les indications ci-après ont pour objet de vous fournir un cadre de référence, appelé à être complété et précisé ultérieurement par la diffusion des textes plus techniques.

A. — Principes d'action.

a) Des actions concertées.

Une concertation préalable doit être entreprise entre les pouvoirs publics, les organisations professionnelles, les collectivités locales, les associations de parents d'élèves et de parents d'enfants handicapés afin de permettre la prise en compte des multiples aspects liés à l'intégration.

SN-S 82/10.

22565

b) Des actions décentralisées, mais coordonnées.

Le regroupement des initiatives, la clarification des objectifs, l'évaluation des moyens et des actions ne peuvent s'affranchir d'une coordination assurée en commun par les représentants des ministères de l'éducation nationale et de la solidarité nationale, auxquels seront associés les représentants des autres administrations parties prenantes, et notamment du ministère de la santé.

c) Des dispositifs souples.

Les expériences déjà entreprises montrent la nécessité de structures souples qui permettent à des personnels spécialisés venant de l'extérieur d'intervenir à l'école en participant pleinement à la vie scolaire. Des rapports étroits doivent entre autres être créés entre l'institution scolaire et les institutions spécialisées fonctionnant hors de l'école.

B. — *Les moyens de l'intégration.*

a) Assurer les moyens matériels de l'intégration.

Même s'il existe de larges possibilités de reconversion des moyens existants, une politique d'intégration requiert des moyens nouveaux. D'ores et déjà, les moyens supplémentaires accordés ou prévus pour l'ensemble du système éducatif sont de nature à faciliter la mise en place des moyens spécifiques liés à l'intégration :

- affectation de personnels relevant de l'éducation nationale ou du secteur social et de l'éducation spécialisée (enseignants, agents de service, intervenants spécialisés, personnels de prévention) ;
- une grande souplesse dans l'application des normes d'effectifs dans les classes, en fonction de chaque situation, pouvant entraîner un allègement quantitatif ou une amélioration qualitative prenant en compte les difficultés d'ordre socio-culturel ;
- réalisation de travaux ou d'équipements nécessaires à l'accessibilité des locaux scolaires ;
- la mise en œuvre d'un soutien à la fois pédagogique et thérapeutique, utilisant au maximum les ressources spécialisées existantes, grâce à des aides médicale, paramédicale, psychologique et sociale dont les conditions techniques, administratives et financières de fonctionnement feront l'objet de directives communes aux deux ministères, notamment en ce qui concerne les services de soins et d'éducation spécialisés à domicile prévus par le décret n° 70-1332 du 10 décembre 1970.

L'appréciation des moyens nécessaires au bon déroulement des projets d'intégration devra tenir compte d'une nécessaire continuité pédagogique, les opérations annuelles liées aux procédures budgétaires et de programmation ne devant pas faire obstacle à leur bon déroulement.

Vous veillerez aussi à obtenir l'accord des partenaires intéressés, en particulier les collectivités locales, et à définir dans un cadre conventionnel le fonctionnement d'un dispositif dont l'action sera coordonnée par les responsables d'établissements scolaires.

b) Former les personnes concernées.

L'information concernant les objectifs et les moyens de l'intégration doit s'insérer dans la formation des enseignants et des intervenants appelés à assurer un soutien éducatif et thérapeutique tant au niveau de leur formation initiale que dans le cadre des programmes de formation continue dont les contenus seront revus dans ce sens.

Les enseignants non spécialisés et directement associés au projet d'intégration feront l'objet d'un effort particulier d'information, de formation et de soutien. C'est ainsi que les ministères de l'éducation nationale et de la solidarité nationale diffuseront des documents techniques et pédagogiques à leur intention.

Des sessions de formation continue ouvertes aux diverses catégories de personnels concernés seront organisées au niveau de l'académie ou du département par les responsables de nos deux administrations en tenant compte des possibilités déjà existantes au plan local.

c) Apporter une aide à la famille.

Il est tout à fait essentiel d'associer la famille et l'enfant à la décision puis à l'élaboration du projet d'intégration et de prévoir des rencontres fréquentes avec l'équipe éducative. Ces contacts répondent au souhait généralement exprimé par les parents d'être davantage associés au processus d'éducation, permettent une connaissance plus globale de l'enfant et peuvent s'inscrire dans un dispositif d'accueil, d'aide à la famille et de guidance parentale.

d) Sensibiliser et informer.

Il s'agit ici de l'un des éléments importants de la réussite de l'intégration. Une information sérieuse et claire contribue efficacement à faire tomber les préventions, les résistances et les obstacles psychologiques que provoquent souvent les différentes formes de handicap ou d'inadaptation.

Il est souhaitable qu'une action d'information et de sensibilisation accompagne les actions d'intégration et touche l'ensemble des personnels, y compris les personnels de service et de surveillance, les élèves de l'établissement d'accueil et les familles.

Les associations de parents d'élèves et les associations de parents d'enfants handicapés, dont vous veillerez à obtenir le concours, pourront jouer un rôle tout à fait positif à cet égard.

Mais ce sont surtout les enseignants non spécialisés, appelés à intervenir de plus en plus en faveur d'élèves handicapés, qui devront renforcer leur formation et leur information sur la nature et les conséquences des handicaps de tous ordres, dans une double perspective d'adaptation et de prévention.

L'effort doit à la fois porter sur les formations initiales et sur les actions de formation continue et permanente organisées dans les académies et les départements. Une place grandissante doit être réservée aux problèmes posés par l'intégration. Les différents stages que vous organiserez feront largement appel à la participation simultanée et réciproque de spécialistes de nos deux administrations tant comme intervenants que comme stagiaires.

C. — *L'évaluation des actions.*

L'action d'intégration doit enfin faire l'objet d'un suivi régulier indispensable pour obtenir des informations sur les opérations, en apprécier le résultat et en tirer des enseignements.

Au niveau de l'établissement, une évaluation doit être l'occasion d'ajuster les modalités de l'intégration aux besoins de l'enfant.

Il vous appartient par ailleurs de recenser toutes les opérations d'intégration déjà réalisées, en cours ou projetées pour en assurer le suivi et l'évaluation.

Ces informations doivent contribuer en outre à alimenter la recherche menée dans le domaine du handicap et de l'intégration.

La division de l'éducation spécialisée au ministère de l'éducation nationale et la sous-direction de la réadaptation, de la vieillesse et de l'aide sociale au ministère de la solidarité nationale, seront à votre disposition pour vous aider dans la mise en œuvre de ces actions en diffusant des informations sur les opérations en cours, en favorisant une réflexion et un effort de recherche sur le thème de l'intégration et en s'efforçant de résoudre les difficultés d'ordre administratif qui se poseraient.

Le ministre de la solidarité nationale,
N. QUESTIAUX.

Le ministre de l'éducation nationale,
A. SAVARY.



MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SOLIDARITÉ NATIONALE. SANTÉ.
TEXTES OFFICIELS

Classification.	N° du texte.	Date de signature.
SP 6 683	646	29-1-83

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES
ET DE LA SOLIDARITÉ NATIONALE

Direction de l'action sociale.
*Sous-direction de la réadaptation,
de la vieillesse et de l'aide sociale.*
Bureau R V 1.
Direction de la sécurité sociale.
Sous-direction de l'assurance maladie.
Bureau P 1.
(83-4)

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Direction des écoles.
*Division de l'adaptation
et de l'intégration scolaire.*
Bureau des actions d'intégration
et d'éducation spécialisées D.E. 13.
(83-082)

MINISTÈRE DE LA SANTÉ

Direction générale de la santé.
*Sous-direction de l'organisation des soins
et des programmes médicaux.*
*Sous-direction de la maternité, de l'enfance
et des actions spécifiques de santé.*
(3-83)

CIRCULAIRE N° 83-4 DU 29 JANVIER 1983

relative à la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.

(Non parue au Journal officiel.)

Références :

- Circulaire n° 82-2 et 82-048 du 29 janvier 1982 relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés ;
- Circulaire n° 10-82/S et 82/256/EN du 15 juin 1982 relative aux orientations et au fonctionnement du service de santé scolaire ;
- Circulaire n° 443 du 16 mars 1972 relative au programme d'organisation et d'équipement des départements en matière de lutte contre les maladies et déficiences mentales des enfants et adolescents.

SNS 83/15.

646

*Le ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale,
Le ministre de l'éducation nationale,
Le ministre de la santé*

à

*Mesdames et Messieurs les recteurs d'académie ;
Messieurs les préfets, commissaires de la République de
région (directions régionales des affaires sanitaires
et sociales) ;
Madame et Messieurs les préfets, commissaires de la Répu-
blique des départements (directions départementales
des affaires sanitaires et sociales) ;
Mesdames et Messieurs les inspecteurs d'académie, direc-
teurs des services départementaux de l'éducation
nationale.*

La circulaire du 29 janvier 1982 a posé les grandes lignes d'une politique d'intégration des enfants et adolescents handicapés.

Il apparaît nécessaire, d'une part, de préciser la population concer-
née ou susceptible de bénéficier de soutiens et de soins spécialisés
en milieu scolaire et, d'autre part, de rappeler la diversité des
formes d'intégration, compte tenu des handicaps, des difficultés
et des besoins de chaque enfant, des choix des parents et des
moyens pouvant être mobilisés.

Les dispositions envisagées ci-après concernent les enfants et
adolescents handicapés ainsi que les enfants en difficulté en raison
d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves
du comportement, qui peuvent être insérés en milieu scolaire ordi-
naire, compte tenu de la nature ou de la gravité de leur affection
aussi bien que des moyens mobilisables pour les accueillir.

Il convient de rappeler l'importance des mesures de prévention
dans le processus intégratif. Elles sont mises en œuvre, en liaison
avec les familles, par les personnels des équipes pédagogiques, dans
les écoles avec le concours des personnels spécialisés constituant
les groupes d'aide psychopédagogique, et dans l'ensemble des éta-
blissements scolaires avec celui du service de santé scolaire et des
services sociaux et infirmiers. Les services de production maternelle
et infantile sont également en mesure d'apporter une contribution
essentielle sur le plan médical et social.

L'étroite collaboration prévue par les textes entre les équipes
éducatives et ces services doit se renforcer. Il en sera de même
avec les services de la psychiatrie infanto-juvénile lorsque la nature
psychologique ou psychiatrique des troubles d'un enfant le justifie.

L'intégration scolaire peut prendre des formes différentes :

a) Il peut s'agir d'une intégration individuelle, directe ou consé-
cutive à une période de préparation spécialisée, dans une classe
ordinaire soit parce que la situation de l'élève handicapé ne néces-
site pas l'intervention permanente de personnels spécialisés, soit
parce que la nature et la fréquence souhaitable de cette interven-
tion la rendent possible même dans un établissement scolaire ne
disposant pas en permanence de moyens spécialisés.

SNS 83/15.

646

b) Il peut s'agir de l'intégration collective d'élèves handicapés en petit nombre dans un établissement scolaire ordinaire où ils bénéficient des moyens susceptibles d'assurer de façon permanente le soutien médical, paramédical, social et éducatif nécessaire. Des regroupements pédagogiques et thérapeutiques peuvent être opérés pour des périodes d'observation et de préparation mais toujours en vue d'une participation progressive, partielle ou totale, aux diverses activités pédagogiques collectives, décloisonnées ou non, et aux activités scolaires normales des classes de l'établissement.

c) Il peut s'agir d'une intégration partielle, individuelle ou par petits groupes, organisée par exemple dans le cadre du projet éducatif d'un établissement ou service spécialisé dont relève l'enfant ou l'adolescent. Cette intégration peut être permanente ou limitée dans le temps et n'intervenir que pour une partie seulement des activités de l'établissement scolaire.

Quelles que soient les modalités retenues, un projet éducatif individualisé doit être élaboré en commun par les familles, les enseignants, les personnels spécialisés et les établissements et services spécialisés intéressés.

C'est dans l'intérêt de l'enfant que la décision d'intégration scolaire est prise, après accord des familles et des autres parties concernées :

- en ce qui concerne le type de scolarité, ordinaire ou adaptée lorsqu'il s'agit d'enfants handicapés au sens de la loi d'orientation du 30 juin 1975, par la commission de circonscription de l'enseignement préscolaire et élémentaire ou la commission de circonscription de l'enseignement du second degré, éventuellement la commission départementale de l'éducation spéciale ;
- en ce qui concerne les soutiens et les soins spécialisés, soit par la commission départementale de l'éducation spéciale dans les cas prévus par la loi d'orientation du 30 juin 1975, soit par le service d'intersecteur de psychiatrie infantile-juvénile, le centre médico-psycho-pédagogique ou tout autre milieu médical où est suivi l'enfant.

L'aide personnalisée donnée à l'enfant implique un soutien qui peut être de caractère pédagogique, psychologique, social, médical, paramédical ou technique. Cette aide ne doit pas aboutir à la création de nouvelles structures qui n'utiliseraient pas en priorité les moyens déjà existants. Il convient de faire appel chaque fois que possible à l'expérience et aux moyens en personnels et en matériels des services et établissements relevant du ministère de l'éducation nationale, du ministère de la santé et du ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale qui peuvent apporter un appui technique à l'intégration.

Ces interventions doivent s'inscrire dans une action globale permettant d'assurer, dans la complémentarité et le respect des compétences de chacun, l'unité de la responsabilité éducative de l'institution scolaire.

Il est souhaitable que cette aide soit apportée au sein même de l'établissement scolaire. Cependant, la résolution des difficultés rencontrées par certains enfants présentant des troubles de la personnalité ou du comportement peut appeler une prise en charge spécifique dans des lieux distincts. L'enfant relève alors en même temps de mesures éducatives et thérapeutiques, chacun des parte-

naires devant conserver son originalité et exercer ses responsabilités en toute indépendance mais dans une coopération aussi étroite que possible des équipes.

La présente circulaire a pour objet :

- I. De préciser les moyens de l'intégration et d'indiquer les règles générales de partage de leur prise en charge ;
- II. De définir les modalités de coopération entre le ou les établissements scolaires d'accueil et le ou les organismes chargés d'apporter les soins et les soutiens spécialisés ;
- III. D'indiquer selon quelles modalités sont examinés et autorisés les projets de mise en place d'actions de soins et de soutiens spécialisés dans les écoles ou établissements scolaires ordinaires.

I. — Les moyens de l'intégration.

L'accueil d'enfants handicapés ou en difficulté en milieu scolaire nécessite des moyens particuliers. Les règles générales de leur prise en charge définies ci-après obéissent notamment aux dispositions de l'article D. 283 du code de la sécurité sociale. Les soins et les soutiens spécialisés apportés au sein de l'école entraînant des dépenses à la charge de l'assurance maladie ou de l'aide sociale peuvent faire l'objet d'un contrôle médical sur place.

Il est indispensable, lors de l'élaboration des projets d'intégration, d'évaluer les moyens à mettre en œuvre, et tout particulièrement d'en prévoir les conséquences dans le temps, notamment dans le domaine budgétaire.

I. — 1. Moyens en personnels.

Les actions de soins et de soutiens spécialisés s'insèrent dans une action globale où chacun des intervenants spécialisés et des membres de l'équipe pédagogique contribue, par sa compétence spécifique, à une connaissance particulière de l'enfant. La coordination de ces différents apports doit permettre une prise en charge cohérente et un suivi multidisciplinaire et collégial au sein de l'école.

I. — 1.1. Personnels enseignants.

Compte tenu de la variété des situations et des handicaps, il est apparu préférable de ne pas fixer des normes d'encadrement pour l'accueil d'élèves handicapés. Dès lors que cet accueil suscite un besoin particulier (allègement d'effectifs, postes d'enseignants et d'instituteurs spécialisés, formations particulières), les directeurs d'école ou les chefs d'établissement doivent rechercher, avec les autorités académiques, après consultation des différents conseils et après avis des comités techniques paritaires, les solutions et les moyens susceptibles d'y répondre.

Les personnels spécialisés de l'éducation nationale en fonction dans les groupes d'aide psychopédagogique, dans les écoles ou établissements scolaires spécialisés ou mis à la disposition d'autres institutions ainsi que les enseignants spécialisés de statut national, départemental ou privé dépendant du ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale sont plus particulièrement concernés par ces actions. Ils peuvent être appelés à exercer à l'extérieur de leurs établissements de rattachement, notamment lorsque des élèves bénéficient d'une intégration partielle au sein d'autres établissements scolaires.

I. — 1.2. *Personnels spécialisés non enseignants.*

Il s'agit des personnels médicaux, paramédicaux, sociaux et éducatifs qui, associés aux enseignants dans le cadre d'équipes multidisciplinaires, apportent aux élèves handicapés ou en difficulté des soins, des rééducations ou des soutiens spécialisés.

Il doit être fait appel, en tant que de besoin, soit aux personnels du secteur de l'enfance handicapée et de l'éducation spécialisée, en exercice dans des établissements scolaires spécialisés ou dans les établissements et services médico-éducatifs (1), soit aux équipes d'intersecteur de psychiatrie infanto-juvénile, ou plus généralement à tout service agréé pour apporter des soins ou une rééducation à des enfants handicapés, soit au service de santé scolaire en ce qui concerne la prévention, l'accueil et l'observation.

Ces personnels, qui peuvent également être mis à la disposition des établissements scolaires par des administrations, des collectivités locales, des services hospitaliers ou des associations, interviennent auprès des élèves handicapés dans le cadre de conventions passées entre l'établissement scolaire d'accueil et leur organisme employeur qui continue à assurer leur rémunération.

Il peut être envisagé l'intervention des spécialistes auxquels les familles, à leur initiative, ont recours, en particulier lorsque aucun service existant n'est susceptible d'apporter son concours à l'établissement scolaire et que la création d'une nouvelle structure ne se justifie pas, compte tenu par exemple du nombre trop faible d'enfants concernés. Ces spécialistes interviennent dans l'école avec l'accord du directeur ou du chef d'établissement après qu'ont été précisées les conditions de leur participation à la mise en œuvre du projet éducatif individualisé. Leurs prestations peuvent être prises en charge par l'assurance maladie selon les règles en vigueur.

I. — 1.3. *Assistance particulière.*

Les élèves handicapés ayant besoin d'une assistance particulière pour se déplacer, s'alimenter ou pour des soins courants doivent dans toute la mesure du possible trouver au sein de l'école les personnels (infirmière, agents de service, etc.) susceptibles de leur apporter cette aide.

Il appartient aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement de rechercher, en liaison avec les collectivités locales ou les autorités académiques, les moyens nécessaires pour répondre à ces besoins particuliers.

L'imputation de la rémunération de ces personnels obéit aux règles générales de répartition des charges entre l'Etat et les collectivités locales.

Dans certains cas, lorsque l'établissement scolaire ou la collectivité locale ne sont pas en mesure d'apporter cette assistance particulière, les membres de l'entourage de l'élève handicapé peuvent apporter cette aide en accord avec le directeur ou le chef d'établissement.

(1) Instituts médico-pédagogiques ou médico-professionnels, instituts de rééducation, centres pour infirmes moteurs ou pour infirmes moteurs cérébraux, centres pour déficients sensoriels, centres médico-psycho-pédagogiques de cure ambulatoire, centres d'action médico-sociale précoce.

I. — 2. *Adaptation des locaux.*

I. — 2.1. *Locaux scolaires.*

Les travaux de mise en accessibilité des équipements scolaires existants accueillant des élèves handicapés, notamment à mobilité réduite, sont programmés et financés par la collectivité publique, propriétaire de l'installation, conformément aux termes du décret du 9 décembre 1978.

I. — 2.2. *Locaux spécialisés.*

Il convient par ailleurs de prévoir, le cas échéant, l'aménagement de locaux adaptés aux interventions des personnels spécialisés. La répartition des coûts de réalisation et d'entretien de ces locaux entre l'établissement scolaire d'accueil et l'organisme assurant la gestion du service spécialisé est déterminée par voie de convention (cf. II.4).

I. — 3. *Matériels.*

Il convient de distinguer, d'une part, les moyens d'enseignement nécessaires à la scolarisation et, d'autre part, les matériels nécessaires aux soins ou aux rééducations.

Les moyens pédagogiques, individuels ou collectifs et adaptés aux besoins ou à la situation des élèves, demeurent à la charge des établissements scolaires (collèges ou lycées) ou des collectivités locales (écoles maternelles et élémentaires) dans les conditions du droit commun.

L'organisme assurant les soins et les soutiens spécialisés supporte la charge du matériel qu'il utilise pour la rééducation et les soins ou pour son fonctionnement administratif.

En raison de la grande diversité des situations, l'accord des parties concernées sur la répartition détaillée de ces charges doit faire l'objet d'une annexe à la convention (cf. II.3).

I. — 4. *Transports.*

Les frais de déplacement exposés par les élèves handicapés fréquentant un établissement scolaire et qui ne peuvent utiliser les moyens de transport en commun de par la gravité de leur handicap sont remboursés par l'Etat dans la limite d'un aller et retour par jour de scolarité conformément aux dispositions du décret n° 77-864 du 22 juillet 1977.

I. — 5. *Repas. — Hébergement.*

Lorsqu'un élève handicapé prend ses repas ou est hébergé dans l'établissement scolaire dans les mêmes conditions que les autres élèves, les frais d'entretien qu'il expose sont à la charge de sa famille qui peut par ailleurs prétendre au versement d'allocations spécifiques (allocation d'éducation spéciale, éventuellement complément, bourses diverses).

II. — **Modalités de coopération entre l'établissement scolaire d'accueil et l'organisme chargé d'apporter les soins et les soutiens spécialisés.**

II. — 1. *Le rôle du chef d'établissement ou du directeur d'école.*

Il appartient au chef d'établissement scolaire ou au directeur de l'école élémentaire ou maternelle, après consultation des différents conseils, en liaison avec l'organisme prestataire de services, de

s'assurer des conditions de bonne organisation de ces activités tenant compte à la fois des exigences de la vie scolaire et des contraintes liées à la nature des interventions spécialisées.

Le chef d'établissement ou le directeur d'école prévoit, en liaison avec les autorités académiques, après avis des commissions paritaires, ou les collectivités locales, les moyens particuliers (personnels, travaux d'accessibilité, matériels, etc.) nécessaires à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté.

Il s'assure que les enseignants, les personnels spécialisés et les familles sont associés à la détermination des objectifs pédagogiques et thérapeutiques.

Dans le respect des compétences de chacun, il veille à la mise en œuvre effective du projet éducatif élaboré pour chaque enfant ou groupe d'enfants et assure la coordination des moyens et des interventions pour garantir une bonne cohérence entre les activités scolaires et les actions de soins et de soutiens dispensées au sein de l'école. A ce titre il préside les réunions de synthèse dont tous les participants sont soumis au secret professionnel.

Il peut se voir confier par l'organisme gestionnaire du service des responsabilités administratives propres à en assurer la bonne marche.

Il signale aux responsables du service apportant les soutiens et les soins spécialisés les difficultés éventuelles, notamment à l'occasion de l'application des dispositions de la convention, afin que soient prises d'un commun accord les mesures nécessaires pour y remédier.

En cas de difficultés sérieuses, et après en avoir saisi les autorités de tutelle, il peut proposer à l'autorité hiérarchique de dénoncer la convention.

II. — 2. *Organisation concertée des actions et procédures contractuelles.*

Les soutiens apportés aux élèves handicapés ou en difficulté au sein d'un établissement scolaire par le personnel d'un établissement ou d'un service spécialisé créent entre ces deux institutions, qui diffèrent par leur nature juridique et leur mode de financement, des rapports complexes qu'il est souhaitable de définir dans le cadre d'une convention.

Cette convention, dont les clauses sont adaptées aux modalités d'intégration choisies, au nombre et à la nature des parties prenantes, doit permettre de fixer avec précision les conditions d'intervention du service et/ou des personnels spécialisés.

Ce dispositif conventionnel ne doit pas faire obstacle à la souplesse que requiert la diversité des interventions. En ce qui concerne les actions déjà entreprises, il sera progressivement mis en œuvre dès lors qu'il n'entrave pas les objectifs que se sont assignés les différents partenaires.

II. — 2.1. *Evaluation des besoins et programmation coordonnée des moyens.*

Les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, et les directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales procéderont à l'évaluation concertée des besoins et veilleront à organiser d'un commun accord la coordination, à l'échelon du département, des actions et des équipements dont la mise en œuvre effective sera programmée dans le temps (cf. III - 1.3).

II — 2.2. *Parties prenantes à la convention.*

La convention est passée entre d'une part l'inspecteur d'académie, après consultation des comités techniques paritaires, quand il s'agit d'une école maternelle ou élémentaire, ou le chef d'établissement quand il s'agit d'un établissement du second degré, et d'autre part le représentant de l'organisme assurant le service de soins et de soutiens spécialisés

Peuvent également être signataires de la convention les administrations, collectivités locales, associations ou personnes lorsqu'elles contribuent à l'installation ou apportent leur collaboration au fonctionnement du service.

II. — 3. *Contenu de la convention.*

II. — 3.1. *Projet éducatif et thérapeutique.*

Les conditions de l'intervention du ou des services chargés des soins et des soutiens spécialisés, de même que la mise en œuvre individualisée des actions de ces services sont précisées dans un projet englobant à la fois les dimensions scolaire, éducative et thérapeutique. C'est ainsi que dans ce cadre seront définies notamment : les méthodes, la fréquence des interventions, les précisions sur les matériels pédagogiques et de rééducation prévus, l'adaptation du rythme scolaire, les modalités de collaboration entre les enseignants et les personnels spécialisés non-enseignants, les modalités de participation des parents, etc. A titre d'exemple, le projet pourra prévoir des dérogations aux limites d'âge généralement opposables pour l'accès aux différents niveaux d'enseignement, aux conditions habituelles de déroulement de la scolarité, à certaines exigences, notamment de propreté, habituellement posées pour l'admission en enseignement pré-élémentaire ou élémentaire.

II. — 3.2. *Modalités d'intervention des personnels spécialisés.*

Les conditions de travail de personnels sont clairement définies : lieux d'intervention, durée de travail, fréquence des interventions, temps prévu pour les réunions de synthèse, etc.

II. — 3.3. *Modalités financières.*

La convention doit fournir toutes indications sur la répartition des charges financières entre l'établissement scolaire d'accueil et le service spécialisé : adaptation et entretien des locaux, acquisition ou prêt de matériels spécialisés, etc.

Elle précise, le cas échéant, les aménagements qu'il serait nécessaire d'apporter aux principes généraux de prise en charge définis ci-dessus (cf. I. — Les moyens de l'intégration).

La convention fait état du programme des travaux d'accessibilité, éventuellement prévus pour l'accueil d'élèves handicapés, et du financement envisagé ou obtenu.

II. — 3.4. *Liste des intervenants.*

La liste des personnels spécialisés et enseignants appelés à intervenir auprès des enfants figure en annexe à la convention et donne toutes précisions sur leurs qualifications et leur statut.

II. — 4. *Durée et portée de la convention.*

- II. — 4.1. La convention peut être soit limitée dans le temps, soit à durée indéterminée. Dans ce cas, elle est tacitement reconductible chaque année scolaire, les modifications faisant l'objet d'avenants.
- II. — 4.2. Les parties prenantes peuvent dénoncer la convention avec un préavis de trois mois. Toutes dispositions doivent être prises par les partenaires pour maintenir la prise en charge des enfants jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours et permettre aux autorités de tutelle et aux commissions de l'éducation spéciale d'envisager des solutions alternatives.
- II. — 4.3. Les conventions et avenants doivent, pour prendre effet, recevoir le visa de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, après consultation du comité technique paritaire et avis du directeur départemental des affaires sanitaires et sociales.
- II. — 4.4. La convention n'engage que les parties prenantes. Les organismes d'assurance maladie et l'autorité administrative chargée de la tutelle et de la fixation du prix de journée des établissements médico-sociaux exercent leurs compétences dans le cadre défini par la réglementation en vigueur.
- III. — **Examen des projets d'intégration et procédures d'autorisation des services apportant les soins et le soutien spécialisés.**

III. — 1. *Examen préalable des projets.*

Les directeurs d'école et chefs d'établissement, après consultation des différents conseils, signalent aux autorités académiques les actions d'intégration que les équipes comptent entreprendre. Ceux de ces projets qui prévoient la mise en place d'un soutien spécialisé et exigent des moyens particuliers doivent être adressés à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, et au directeur départemental des affaires sanitaires et sociales pour examen préalable conjoint.

III. — 1.1. *Initiative des projets.*

S'il revient en premier lieu aux services extérieurs du ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale, du ministère de la santé et du ministère de l'éducation nationale de réunir les moyens nécessaires à l'intégration, l'initiative des projets appartient aux familles et à leurs associations, aux équipes pédagogiques, aux chefs d'établissement et directeurs d'école maternelle et primaire, après consultation des différents conseils, ainsi qu'aux responsables et personnels des établissements et services du secteur médico-social ou sanitaire, aux collectivités locales, ou à tout autre organisme ou personne susceptible de collaborer à l'intégration scolaire.

III. — 1.2. *Organisation de la concertation.*

Le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales et l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, procéderont à une large concertation avec les différents

partenaires susceptibles de coopérer pour la réalisation d'un projet d'intégration, de manière à coordonner les initiatives, utiliser l'ensemble des compétences et favoriser le déclioisonnement des structures.

Ils doivent veiller à associer très tôt les organismes d'assurance maladie, représentés à la commission régionale des institutions sociales et médico-sociales, à la préparation des projets en les invitant à participer aux réunions de concertation afin de recueillir en temps utile leurs avis.

III. — 1.3. *Appréciation des besoins et recensement des moyens existants.*

Les autorités administratives saisies d'un projet doivent en apprécier, après avis des instances de concertation de l'éducation nationale, l'intérêt en fonction des besoins à la fois quantitatifs et qualitatifs de la population et tenir compte des équipements déjà existants qui seraient à même ou de répondre à ces besoins ou d'orienter leur activité vers cette nouvelle demande.

Ces perspectives ainsi ouvertes aux établissements et services de l'enfance handicapée conduiront certains d'entre eux à reconverter une partie de leurs personnels et de leurs moyens rendus disponibles précisément en vue de l'intégration.

Les informations dont disposent les services académiques, les directions régionales des affaires sanitaires et sociales et les directions départementales des affaires sanitaires et sociales sur les établissements et services spécialisés, leur capacité, leur recrutement et leurs conditions réelles de fonctionnement doivent permettre de faire appel en priorité aux moyens de ces structures.

Il convient de rapprocher ces projets d'une connaissance aussi précise que possible, par type de handicap, de la population scolarisable, grâce à l'analyse des données démographiques et aux enquêtes et statistiques que peuvent fournir notamment les directions régionales des affaires sanitaires et sociales, avec le concours éventuel des centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptées, les rectorats (centres académiques de traitement de l'information), les services de santé scolaire et de protection maternelle et infantile et les commissions départementales et de circonscription de l'éducation spéciale.

A cet égard, une meilleure connaissance de la population scolarisable et des possibilités évolutives d'accueil permet aux commissions de l'éducation spéciale de jouer au mieux tout leur rôle dynamique d'intégration.

III. — 1.4. *Appréciation des modalités d'intégration.*

L'intervention de personnels spécialisés auprès d'élèves handicapés peut revêtir des formes variées, cette souplesse répondant à la diversité des modes d'accueil proposés pour chaque enfant et aux circonstances locales.

On peut concevoir, à titre d'exemple, qu'un établissement ou service spécialisé apporte son concours à un ou plusieurs établissements scolaires, dans le cadre d'une ville ou d'un canton, prenne en charge les enfants individuellement ou collectivement, assure la présence permanente d'une équipe spécialisée dans l'établissement scolaire ou organise l'intervention régulière, mais discontinue, de personnels, dispose ou non de locaux spécialisés dans l'établissement scolaire.

Plusieurs écueils doivent toutefois être évités :

- la multiplication des interventions auprès de l'enfant qui risque de compromettre la cohérence de l'action éducative ;
- des déplacements fatigants et coûteux lorsque les soins et la rééducation ne peuvent être dispensés au sein de l'école ;
- la mise en place à l'intérieur de l'école de structures ségrégatives. Si le regroupement d'enfants handicapés peut parfois s'avérer nécessaire, par exemple pour une période d'observation ou lorsque leur handicap nécessite une prise en charge spécifique à plein temps, tout doit être mis en œuvre pour permettre le maximum d'activités, scolaires et périscolaires, avec les autres élèves et pour réaliser dès que possible, même en cours d'année scolaire, une insertion en classe ordinaire à temps partiel ou à temps plein.

III. — 2. Créations de services de soins et de soutien spécialisés : procédures d'autorisation administrative.

La mise en place d'actions de soins et de soutien en milieu scolaire ne doit pas entraîner d'accroissement des dépenses à la charge de l'assurance maladie mais s'inscrire dans le cadre d'une autre répartition des moyens en personnel et en matériel déjà existants.

Il appartient aux directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales de rechercher, avec les partenaires concernés, soit au niveau départemental, soit au niveau régional, et dans ce cas en liaison avec la direction régionale des affaires sanitaires et sociales, les ajustements, compensations et transferts permettant de réaliser ces nouvelles opérations.

Seuls pourront être autorisés, selon les modalités définies ci-après, les projets respectant les instructions ministérielles données chaque année en matière de prix de journée et de création de postes.

III. — 2.1. Utilisation et reconversion des moyens existants n'entraînant pas création ou extension d'un établissement médico-social.

L'organisation d'actions de soins et de soutiens spécialisés en milieu scolaire peut conduire un établissement médico-social à modifier sensiblement son fonctionnement ou les modalités d'intervention de ses personnels. Il doit alors isoler cette activité (qui suppose la présence régulière, éventuellement discontinuée, d'un personnel spécialisé dans un ou plusieurs établissements scolaires) en la distinguant de son activité principale sous la forme soit d'une section spécifique, soit d'un service de soins et d'éducation spécialisés à domicile (décret n° 70-1332 du 16 décembre 1970).

Lorsque ces sections spécifiques ou ces services de soins et d'éducation spécialisés à domicile font appel à des moyens déjà existants, n'entraînent pas la création ou l'extension d'un établissement médico-social (au sens de la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales) ou ne constituent pas un changement essentiel dans l'activité de l'établissement de rattachement, ils sont autorisés par le commissaire de la République du département dans lequel cet établissement est situé. Cette autorisation intervient après examen conjoint du projet par le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales, les organismes d'assurance maladie et l'inspecteur d'académie et accord de ce dernier sur le projet de convention entre l'établissement scolaire d'accueil et l'organisme assurant les soins et le soutien.

III. — 2.2. *Extension non importante.*

Lorsque la mise en place d'un service intervenant au sein de l'école doit entraîner une extension non importante de l'activité de l'établissement de rattachement (augmentation ne dépassant pas 30 p. 100 de sa capacité ou quinze places ; art. 22 du décret n° 76-838 du 25 août 1976) sans apporter de modification aux catégories de bénéficiaires pour lesquelles celui-ci est déjà agréé, le projet est autorisé par le commissaire de la République du département dans lequel l'établissement est situé. Cette autorisation est accordée après examen conjoint et sur avis favorable de l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'éducation nationale et du directeur départemental des affaires sanitaires et sociales qui aura consulté les organismes d'assurance maladie en liaison avec le directeur régional des affaires sanitaires et sociales.

III. — 2.3. *Création ou extension importante.*

Lorsque le projet prévoit la création d'une structure nouvelle (à laquelle est assimilée la modification des catégories de bénéficiaires) ou l'extension importante d'un établissement ou service médico-éducatif, il est autorisé par le commissaire de la République de la région après examen conjoint par la direction départementale des affaires sanitaires et sociales, l'inspection d'académie et les organismes d'assurance maladie et après avis de la commission régionale des institutions sociales et médico-sociales.

Les créations de sections d'établissement spécialisées dans le soutien à l'intégration ou de services de soins et d'éducation spécialisés à domicile sont soumises à l'avis de la commission régionale des institutions sociales et médico-sociales lorsqu'elles constituent une extension importante des établissements auxquels ces sections ou services sont rattachés. Cette disposition modifie celles contenues dans la circulaire du 13 septembre 1976 (chap. III, paragraphe 1. alinéa 318) relative à l'application du décret n° 76-838 du 25 août 1976.

Dans les cas d'impossibilité soit d'utilisation d'une structure agréée déjà existante, soit de création d'une nouvelle structure dans les conditions évoquées ci-dessus, une autorisation peut être donnée, après consultation des organismes d'assurance maladie et avis de la commission régionale des institutions sociales et médico-sociales, pour la création à titre dérogatoire (art. 4 de la loi n° 75-535 du 30 juin 1975) d'un service de soins et d'éducation spécialisés à domicile intervenant en milieu scolaire non rattaché à un établissement agréé, une consultation hospitalière ou un dispensaire. Cette disposition à laquelle on aura recours de façon exceptionnelle doit permettre de créer, en l'absence de toute structure de rattachement possible, ou si ce rattachement devait apparaître totalement artificiel, un service à la fois léger et adapté aux besoins.

Les services de soins et d'éducation spécialisés à domicile autonomes sont dirigés soit par un médecin, soit par un directeur, nommé par l'association gestionnaire dans les conditions fixées par les textes ; dans ce dernier cas, un médecin assure la surveillance de la santé des enfants et la responsabilité des actes thérapeutiques.

Le rapport présenté à la commission régionale des institutions sociales et médico-sociales devra comporter une analyse précise des besoins et le recensement des équipements et services déjà existants.

L'ensemble de ces dispositions ne préjuge pas de l'application de l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales qui permet, après avis de la commission régionale des institutions sociales et médico-sociales, d'accorder des dérogations aux normes techniques de fonctionnement des établissements médico-sociaux.

III. — 3. *Information des administrations centrales.*

Il est demandé aux inspecteurs d'académie et aux directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales, sous couvert du commissaire de la République, d'adresser conjointement chaque année au ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale (D.A.S., bureau RV 1), au ministère de l'éducation nationale (division de l'adaptation et de l'intégration scolaire DE 13) et au ministère de la santé (direction générale de la santé) la liste des actions d'intégration non soumises à autorisation portées à leur connaissance, ainsi que celles des projets ayant fait l'objet d'une autorisation préfectorale.

Fait à Paris, le 29 janvier 1983.

*Le ministre des affaires sociales
et de la solidarité nationale,*

Pour le ministre et par délégation :

*Le directeur de cabinet,
JEAN-CHARLES NAOURI.*

Le ministre de l'éducation nationale,

Pour le ministre et par délégation :

*Le directeur de cabinet,
JEAN-PAUL COSTA.*

Le ministre de la santé,

Pour le ministre et par délégation :

*Le directeur de cabinet,
JACQUES LATRILLE.*

- Textes concernant plus spécifiquement le fonctionnement de l'école

a) L'organisation ordinaire

- . Loi 75.620 du 11 juillet 1975 relative à l'Education
- . Décret 76-1301 du 20.12.1976 relatif à l'organisation des écoles maternelles et élémentaires.
- . Décret 76-1303 du 28.12.1976 relatif aux collèges
- . Décret 76-1304 du 28.12.1976 relatif aux lycées.
- . Décret 76-1305 du 28.12.1976 relatif à l'organisation administrative et financière des collèges et lycées.

b) L'accueil des enfants en difficulté

- . Décret 54-46 du 04.01.1954 relatif au fonctionnement des E.N.P.
- . Circulaire du 5.01.1951 relative à l'admission dans les établissements d'enseignement des enfants et des adolescents atteints d'infirmité de la motricité et de troubles permanents de la santé (scolarité des enfants atteints d'infirmité de la motricité).
- . Circulaire du 5.01.1959 relative à la scolarité des enfants atteints d'infirmité de la motricité.
- . Circulaire du 20.03.1963 relative à la scolarité dans les classes normales de certaines catégories d'enfants et adolescents atteints de troubles permanents de la santé.
- . Circulaire du 21.09.1965 relative aux modalités de scolarisation de l'enfant inadapté.

c) Les G.A.P.P

- . Circulaire n° 4-70-83 du 9.02.1970 relative à la création des G.A.P.P.
- . Circulaire n° 76-197 du 25.05.1976 relative à la mission d'orientation des G.A.P.P.

TRAJECTOIRES SCOLAIRES

INTEGRATIONS D'ENFANTS EN DIFFICULTE

. Auto-évaluation d'une intégration réussie du primaire à l'université

L'aide spécifique et l'assistance précèdent l'intégration, mais restent, tout au long du curriculum scolaire de cette jeune fille, sans relations directes avec l'école et les enseignants.

Cette aide et ce soutien donnés par une institution spécialisée doivent toutefois être considérés comme des facteurs primordiaux de cette réussite scolaire.

EXPOSE D'UN VECU PERSONNEL D'INTEGRATION DANS LE MILIEU SCOLAIRE PAR UNE DEFICIENTE AUDITIVE MOYENNE/SEVERE

Il s'agit d'exposer les faits dans un ordre chronologique qui relatent le vécu personnel d'intégration scolaire, puis universitaire dans le but de fournir un éclairage direct sur l'observation des différents éléments ayant favorisé l'intégration. Ces éléments pourront alors servir de référence pour essayer de définir les besoins d'un enfant handicapé, plus particulièrement le déficient auditif, face au milieu scolaire ordinaire.

Ce travail de rédaction a été élaboré uniquement sur mes propres souvenirs personnels, confirmés par ma mère.

SITUATION ACTUELLE

Je suis déficiente auditive moyenne sévère congénitale, d'étiologie inconnue.

En d'autres termes, ce degré de surdité correspond au terme courant de "demi-sourd" :

c'est-à-dire : ~~non appareillée~~, j'entends le vrombissement des avions et des motos, la conversation ne peut se dérouler qu'en dialogue à deux, où l'interlocuteur doit me regarder en face, en articulant, en ralentissant le débit et en forçant sur l'intensité. La communication devient alors assez limitée.

~~appareillée~~, je suis toutes les conversations duelles à condition que la voix soit assez claire et intelligible et, au niveau du groupe, les difficultés subsistent encore ; par ailleurs, je communique normalement au téléphone.

Agée de 30 ans, je suis mariée à un entendant et j'ai un petit garçon, entendant aussi. Je suis psychologue de formation universitaire et je travaille depuis 6 ans déjà dans un Centre Médical de Phoniatrie et de Surdité Infantile, d'abord en tant que stagiaire, puis en temps que psychologue à mi-temps.

PERIODE DE LA DECOUVERTE DU HANDICAP ET REEDUCATION

Au niveau familial, je suis née entre trois fr eres rapprochés dont deux plus âgés et un plus jeune. Mon père exerçait la profession de secrétaire administratif et ma mère à repris ses activités de secrétaire très tardivement (j'avais déjà 13 ans).

Mon absence de réactions à certains bruits (comme celui de la locomotive) et le peu de langage acquis à l'âge de 2 ans ont poussé mes parents à consulter différents médecins O.R.L. qui leur proposaient alors diverses recettes pour guérir de la surdité.

C'est grâce aux recherches de l'assistante sociale de la mairie de notre commune qu'ils ont pu contacter un certain Docteur P... qui venait juste de créer un centre de r education pour les enfants sourds.

En effet, en 1954 le Docteur P... a eu l'originalité de ne jamais proposer de soigner la surdité, mais de faire parler les enfants sourds-muets. De ce fait, il a su, pendant tout le temps de la r education, faire accepter mon handicap à mes parents pour pouvoir le dépasser.

Après une série de tests d'intelligence, je fus admise à l'âge de 3 ans à "Y...", Centre Médical de Phoniatrie et de R education Auditive de X..., en qualité d'élève interne, sortant les fins de semaine. En fréquentant la classe des "demi-sourds", j'étais prise en charge par un professeur qui m'a suivie pendant 4 ans. La méthode de r education est bien spécifique au Docteur P... Pour lui, il fallait exploiter à fond les restes auditifs, alors amplifiés par des prothèses auditives, afin de faire prendre conscience à l'enfant atteint de l'existence de la fonction d'audition, puis celle du langage.

Le dossier indiquait que j'étais vue comme étant "une fillette intelligente, douce, sage et affectueuse".

En sortant du centre (à l'âge de 7 ans), j'avais acquis de bonnes bases du langage parlé et écrit qui dépassaient le niveau du C.P, c'est-à-dire que, bien que possédant très peu de vocabulaire, une mauvaise articulation et une voix nasonnée, j'avais acquis la fonction du langage (ma mère dira, à qui veut l'entendre, que je parlais couramment à l'âge de 18 ans).

INTEGRATION DANS LE CYCLE PRIMAIRE

Je suis entrée directement en C.E.₁ dans une école communale. Accueillie et très bien acceptée par une institutrice, je devenais surprotégée. Me sachant soutenue par une famille unie, stimulante, motivée, l'institutrice adoptait un rythme de classe à mes besoins. Seulement, j'avais déjà acquis des mécanismes de lecture, d'orthographe et de grammaire, ce qui me permettait d'être en avance sur les autres élèves. Par ailleurs, les lacunes (surtout en calcul) étaient aussitôt signalées par l'institutrice à la famille, qui, alors se dévouait, entre ma mère et mon frère, pour m'expliquer certaines difficultés (mon frère est devenu plus tard professeur de mathématiques).

En C.E.₂, une autre institutrice me tolérait comme elle tolérait les autres enfants de la classe. Si je lui signalais des difficultés pour comprendre certaines consignes, il fallait que je me débrouille toute seule.

En C.M.₁, j'ai eu la chance de retrouver mon aimable et dévouée institutrice du C.E.₁, ce qui m'a permis de reprendre avec elle certains mécanismes mal intégrés. Cependant, une certaine maturation se produisait. En apprenant à compter sur mes camarades, je devenais plus autonome envers celle-ci. Par ailleurs, elle a essayé de convaincre une autre institutrice du C.M.₂ de m'accepter comme telle. Mais sa méfiance, devant mon passage en C.M.₂ était telle que ma mère a dû intervenir énergiquement pour lui dire ceci :

"Vous avez la chance unique dans votre carrière d'avoir un enfant sourde dans votre classe. Alors, si vous ne voulez pas avoir de regrets, faites votre maximum pour cette petite qui veut travailler !"

A la fin de l'année de C.M.₂, cette même institutrice pleurait de joie en nous annonçant mon admission en 6ème sans passage par l'examen.

Le certificat d'études : si le certificat d'études a considérablement perdu de sa valeur, il était devenu facultatif, pour ma famille il représentait une étape symbolique à marquer. Au cours de la 6ème, l'examen fut si bien préparé, et les examinateurs si bien sensibilisés à mes difficultés que les conditions de passage ont été très confortables pour tous les candidats, y compris moi-même, qui ont été reçus dans l'intégralité.

INTEGRATION DANS LE CYCLE SECONDAIRE

J'ai parcouru toutes les classes successivement de la 6ème à la terminale dans le même lycée. Seulement j'ai redoublé la 5ème où je n'étais pas du tout aidée par le professeur de français-latin, alors professeur principal (elle me rejetait activement et j'en garde de mauvais souvenirs).

Une fois admise en 6ème, ma mère s'est retirée du champ des relations entre les professeurs et moi (ma mère s'est d'ailleurs mise à travailler à partir de ce moment là). De l'étiquette "d'enfant sourde" du cycle primaire, j'arborais celle "qui avait des difficultés pour entendre". Je me débrouillais donc seule pour me présenter à chacun des professeurs au début de chaque année afin de l'avertir de mes difficultés. J'avais alors le privilège d'être placée au 1er rang ; et, à côté de moi, le professeur plaçait d'office un enfant ayant d'autres difficultés de participation (timidité, rejet par le groupe, différence raciale, etc...). Et cette voisine m'était très précieuse. En effet, j'avais adopté comme système pour suivre les cours oraux en les écrivant tout en lisant simultanément ce que ma voisine écrivait. Ce système est adopté par d'autres enfants sourds, je l'ai appliqué jusqu'à l'université y compris.

J'avais des notes très moyennes (j'avais quand même des accessits en latin), j'étais faible en anglais et en mathématiques. Les effectifs tournaient entre 28 et 33 élèves. J'avais acquis l'estime des professeurs grâce à ma conduite "d'élève sage, appliquée et attentive malgré ses difficultés". Ma présence,

avec mes difficultés, obligeait l'ensemble de la classe à observer le silence pendant les cours. Et il devenait aisé, pour les professeurs, de m'accepter dans la mesure où cela leur permettait d'éviter le chahut pendant le reste de l'année.

Si le B.E.P.C. a été "raté", le bac s'est préparé très consciencieusement. Mes parents avaient demandé une intervention au Docteur P... afin d'avertir les examinateurs de mes difficultés d'audition. Cela a permis d'observer une certaine tolérance aux épreuves orales, ce qui c'est d'ailleurs produit en langue vivante. Et j'ai pu obtenir le bac A₄ en juin 19.., j'avais 19 ans.

De l'intégration en cycle secondaire, il faut retenir trois faits :

- 1°) le retrait de mes parents dans la relation professeur/élève,
- 2°) l'absence d'intervention d'une instance médicale (sauf au moment du bac),
- 3°) une stimulation familiale intensive, à domicile, me permettant aussi d'aménager des moments de "repos auditif".

INTEGRATION UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE

La phase universitaire fut la période la plus difficile de toute ma carrière. Pendant 2 ans de tâtonnements, de recherches, d'essais et d'erreurs entre les passages de concours administratifs et de préparation de diplômes moins spécifiques, et une inscription en faculté de droit, je me suis mise à travailler comme vendeuse/caissière à temps partiel dans un grand centre commercial (rayons loisirs) afin de m'assurer une certaine autonomie financière. Avec cet argent, j'ai passé mon permis, j'ai acheté une voiture d'occasion et je me suis inscrite en faculté des lettres section psychologie.

Je suis alors tombée très heureusement sur des bonnes amies, braves et dévouées qui venaient assister régulièrement aux cours, sur qui je pouvais compter pour suivre correctement tout le programme de psychologie.

C'est en cherchant un lieu de stage pour travailler un mémoire de maîtrise de psychologie que je suis retournée voir le Docteur P... qui m'a alors proposé le poste de psychologue stagiaire dans son établissement.

CONCLUSION

Ici vient d'être exposé le cas d'une réussite d'intégration d'une sourde en milieu scolaire. L'analyse est difficile car elle nécessite un regard extérieur plus objectif.

Cependant, on peut mettre cette réussite sur le compte de plusieurs facteurs convergents dont :

- 1°) de bonnes conditions de départ : l'établissement spécialisé intervient dans les débuts (le plus tôt possible, dès l'âge de 3 ans) en fournissant à l'enfant tous les outils techniques nécessaires pour assurer une autonomie progressive à tous les niveaux. Il s'agit alors de lui procurer tous les moyens qui lui manquent. L'institution, en tant que support et témoin d'une histoire spécifique à l'handicap, a un rôle irremplaçable de guide, de soutien à la fois médical, technique et même affectif, mais aussi objectif de rigueur.
- 2°) une énorme participation familiale, une très grande disponibilité de la mère, les parents devant être convaincus que leur enfant peut s'intégrer dans le circuit normal.
- 3°) une bonne stabilité comportementale de l'enfant (l'élève sage appliqué fait toujours meilleure impression), stabilité que l'on retrouve au niveau familial (tant au niveau socio-professionnel que géographique : pas de déménagement, ni de changement d'école, ni de profession du père...) permettant à la fois de sécuriser l'enfant et de lui permettre la progression vers l'autonomie (voire la progression des 3 cycles).

L'enfant, intelligent, doit pouvoir s'adapter à l'environnement social. Le côté séduction est nécessaire pour rassurer l'autre en minimisant les difficultés de manière à atténuer la différence. C'est une maturité psychologique et donc affective qui lui permet de s'adapter progressivement dans tous les milieux. (Pour ce faire la confrontation avec d'autres groupes parascolaires, (scoutisme, sports collectifs, voyages, correspondances avec l'étranger) m'a permis de connaître d'autres groupes que celui de la classe, et d'élargir le champ des amitiés ; car je n'étais pas tellement appréciée dans la classe et mes sympathies réciproques n'allaient que vers d'autres enfants exclus ou isolés).

Il faut donc posséder un certain potentiel d'intégration dès la base, et qui ne peut s'acquérir seulement grâce à la rééducation spécialisée ; et c'est grâce à l'acceptation inconditionnelle du handicap par la famille que l'enfant peut s'assurer de sa propre personne et devenir progressivement l'artisan de sa propre intégration.

Je termine en disant que je connais depuis peu, deux adultes sourds de mon âge et qui ont eu, au départ, les mêmes atteintes et les mêmes conditions de rééducation, et qui, actuellement, s'expriment d'une manière peu intelligible. Sans doute n'ont-ils pas bénéficié de la même stimulation familiale ?

G. COVELLO
octobre 1982.

. Une intégration sans aide spécifique

La famille gère la difficulté résultant du handicap de l'enfant,

- . mais la famille comporte un "spécialiste"
- . peut-être est-il aussi beaucoup demandé aux autres enfants ?

INTEGRATION EN PRIMAIRE, PUIS EN 6^{ème} D'UNE ENFANT ATTEINTE DE SPINA BIFIDA

Stéphanie, atteinte de spina bifida, a actuellement 12 ans.

Elle est entrée à 3 ans à l'école maternelle, a poursuivi normalement le cycle primaire et redouble cette année sa 6^{ème}, uniquement à cause d'une intervention chirurgicale mal réussie, qui lui a fait manquer 3 mois de classe.

Gestion adaptée des problèmes de santé

- . Elle a subi sa première intervention le jour de sa naissance, puis une trépanation pour pose de catheter à 1 mois 1/2, idem à 2 ans 1/2, 4 ans, 8 ans et en février de l'année de ses 12 ans. Jusqu'à présent une semaine suffisait pour ces changements de catheter, les parents choisissant toujours une période de vacances pour éviter des absences à l'école. Cette fois le catheter posé en veine pulmonaire s'étant retrouvé en veine cardiaque, il a été nécessaire de procéder à une autre intervention plus délicate, qui a abouti à une absence de trois mois.
- . Comme autres interventions, l'enfant a subi 2 ostéotomies au fémur et au tibia, des transplants musculaires aux pieds, jambes, hanches, avec plâtres. Lorsque les plâtres n'étaient posés que du pied au genou, Stéphanie allait à l'école.

Scolarité

- . Les parents ont décidé seuls de l'inscription en école maternelle ordinaire. Cette enfant n'étant pratiquement jamais malade en dehors des conséquences de son spina bifida, ses parents n'ont affaire qu'à un chirurgien qui la suit et qui n'a pas participé à la décision. La maman de Stéphanie pense

qu'elle a bénéficié de deux chances : étant infirmière, elle a toujours pu, en liaison avec le chirurgien, s'occuper seule de sa fille. Ensuite, elle n'a rencontré aucune résistance venant de l'école. Elle l'explique par le fait que Stéphanie est son troisième enfant, que les deux aînés (1 fille, 1 garçon) se sont toujours bien comportés à l'école, ne posant aucun problème, que, par conséquent, la famille était connue des enseignants qui n'ont pas hésité à tenter l'intégration et à la poursuivre. Ceci d'autant plus que c'est une petite fille plutôt jolie, douce, souriante, qu'elle ne causait aucune perturbation dans la classe et suivait normalement, en dépit des interventions chirurgicales.

Un problème aurait pu se poser voici quatre ans quand la famille quittant l'agglomération d'A... est allé vivre en milieu rural : c'était un changement obligatoire d'école. Au temps de l'intégration dans l'école du quartier urbain, la maman allait elle-même changer l'enfant qui, à l'époque, déjeunait aussi chez elle. Depuis le changement de domicile elle était obligatoirement demi-pensionnaire, l'école primaire faisant la journée continue et le collège, par la suite, étant trop éloigné du domicile.

L'école primaire rurale est une petite structure avec des classes à petits effectifs. Stéphanie s'y rendait avec le transport scolaire commun et c'est la dame s'occupant de la cantine qui aidait Stéphanie à se changer. Le chauffeur du car était également très attentif ; sachant qu'elle entrait la dernière dans le car il lui gardait toujours une place près de la porte.

En maternelle et en primaire, elle a toujours été aidée par ses camarades de classe qui, par exemple, lui portaient son sac.

- . Son entrée en 6ème a été une épreuve, les autres enfants étant plutôt indifférents, alors que les enseignants l'aident très souvent. Le principal du collège a essayé de faciliter la vie de Stéphanie : par exemple, tous les cours d'une demi-journée sont donnés au même étage.

L'indifférence des camarades s'explique peut-être par le fait que l'entrée en 6ème est toujours un passage difficile pour tout enfant, plus encore sans doute, dans ces collèges ruraux ou semi-ruraux où les élèves, venant en grand nombre de petites écoles rurales, ne se connaissent guère et ont eux-mêmes beaucoup à faire pour s'adapter à leurs nouvelles études. En fin d'année, d'ailleurs, l'attitude des autres élèves s'était modifiée, adaptés eux-mêmes ils se sont plus intéressés à Stéphanie.

Pendant cette 6ème, c'est l'une de ses camarades qui aide Stéphanie à se changer.

- . En conclusion, on doit pouvoir dire que l'intégration de Stéphanie en milieu scolaire normal, qui pour le moment semble réussie, provient de sa personnalité (petite fille charmante), de l'atmosphère familiale très chaleureuse, du métier d'infirmière de la maman qui l'a grandement aidée (elle travaillait en milieu hospitalier), de l'acceptation inconditionnelle des enseignants et aussi de l'intelligence "normale" de l'enfant.

Octobre 1982

M.F. BODARD

ooo0ooo

Dans la discussion qui a suivi cet exposé de cas, le débat a porté sur les limites de la solidarité exigible de la part des autres enfants : il paraissait, en effet, sans doute regrettable que Stéphanie à cet âge de la pré-adolescence, soit réduite pour se changer à dépendre d'une camarade. L'assistance d'une auxiliaire adulte semblait préférable à l'ensemble des membres du groupe.

Intégrations avec soutien d'une structure spécialisée

3 cas illustrant le fait :

- . que l'intégration scolaire est un processus de longue haleine à mettre en route le plus précocement possible

- . que les relations enseignants-spécialistes doivent être menées avec doigté, prudence et contrôle continue.

L'ACTION PRECOCE D'UN C.A.M.P.S.

Le C.A.M.P.S. qui nous expose son action constitue l'une des 3 antennes d'une structure départementale, s'occupant d'enfants présentant des troubles de la personnalité, comportant chacune son équipe propre.

L'antenne de P. fonctionne depuis 1978 avec l'équipe suivante :

- le médecin-directeur, le Dr. L... qui reçoit, dans un premier temps, les parents et l'enfant, et oriente celui-ci vers le ou les spécialistes de l'équipe. Il assure ensuite le suivi des parents. Il ne s'engage donc pas dans une relation personnelle avec l'enfant, mais assure par ailleurs les liaisons avec l'extérieur.
- 2 psychologues à mi-temps : qui travaillent également avec les parents et les enfants.
- 1 psychomotricienne à temps plein.
- 1 puéricultrice à temps plein : qui assure un travail de guidance des parents en intervenant à domicile, et éventuellement la liaison avec des maternelles pour des enfants qui ne posent pas trop de problèmes.
- 1 secrétaire.

Les enfants accueillis ont entre 6 mois et 7 ans.

Pour les enfants les plus jeunes, c'est donc en cours de la prise en charge que se pose le problème de la mise à l'école (c'est le cas des 3 enfants qui nous sont présentés ci-après).

D'autres enfants arrivent en C.A.M.P.S. déjà scolarisés et les relations et les modes d'interventions avec l'école sont alors très différents.

50 enfants environ sont suivis depuis 4 ans par ce C.A.M.P.S., avec des modalités d'action très différenciées selon les enfants et les problèmes qu'ils présentent. Les interventions sont très individualisées et peuvent mobiliser plusieurs membres de l'équipe autour d'un enfant.

Les difficultés éprouvées au départ par l'équipe étaient liées :

- à l'âge précoce de certains enfants,
- à la prise en charge de ces enfants en présence des parents.

Présentation de trois cas d'intégration

1er cas

Stéphane : 6 ans actuellement, vient d'entrer au C.P. et avait été pris en charge par le Docteur L... avant l'existence du C.A.M.P.S.

Il s'agit d'un enfant handicapé moteur, présentant un tableau autistique dans la petite enfance.

L'intégration scolaire a été faite à la demande du C.A.M.P.S

Cet enfant unique avait 14 mois lorsqu'il a été vu pour la première fois par le Docteur L... C'est alors un enfant qui ne se tient pas assis ; posé par terre, ses seuls mouvements sont la reptation arrière ; il ne manifeste aucun intérêt pour le jeu.

1977 : Mère et enfant sont suivis séparément. La mère par le Docteur L..., Stéphane par Madame A..., psychomotricienne.
Progressivement l'enfant acquiert la marche, la propreté, le langage.

1979 : Stéphane est manifestement sorti de son autisme : il a 3 ans 1/2. Gardé par sa grand-mère maternelle en permanence, la question se pose alors de la mettre à l'école, c'est-à-dire de lui trouver un contexte social élargi, en relation avec d'autres enfants.
Parrallèlement le travail avec la mère consiste essentiellement à la rassurer et la convaincre des possibilités d'acquisitions et de progrès de son enfant.

Les premières démarches en vue de l'intégration ont lieu en novembre 1978 : prise de contact avec une inspectrice des écoles maternelles pour le choix d'une école.

Madame A..., la psychomotricienne qui connaît bien l'enfant, est chargée de l'intégration de Stéphane et des démarches qui en découlent.

Dès la première entrevue, qui a lieu non pas dans la classe, mais dans un bureau, l'institutrice se dit très motivée et intéressée par l'expérience, ayant elle-même un enfant hémiplégique.

Il est convenu que Stéphane entrera à l'école en avril 1979, à raison de trois demies journées par semaine, sans être accompagné par la psychomotricienne qui reste à la disposition de l'institutrice lorsque celle-ci le souhaitera.

Une réunion de synthèse en juin, sans la directrice de l'école, montre les difficultés croissantes de l'institutrice à assumer cet enfant. Elle le trouve débile et fait appel à la psychologue scolaire, tente de créer des dissensions entre la psychomotricienne, le médecin et la mère, monte en épingle les problèmes moteurs de Stéphane.

Celui-ci, au coeur de ce conflit, accuse une nette régression. Il est alors fait appel au médecin de P.M.I. (qui exerce dans l'école) comme tiers médiateur. Il confirme heureusement la non-débilité de l'enfant. La situation continue toutefois de se dégrader pendant le reste de l'année.

L'angoisse de l'institutrice est accrue par ce que lui renvoie cet enfant de ses propres difficultés avec son enfant, handicapé moteur, qui a fait déjà plusieurs tentatives de suicide (mais à l'époque de la décision d'intégrer Stéphane à l'école, l'équipe soignante ne connaissait pas cette situation).

Le désaveu de l'équipe soignante par l'institutrice est devenu tel que la psychomotricienne ne peut plus maintenir le contact et toute collaboration est devenue impossible.

L'école parvient cependant, au bout d'un certain temps, à une régulation et une certaine maîtrise du problème : une enfant mongolienne accueillie dans la classe permet que Stéphane ne focalise plus intégralement l'attention. Par ailleurs, une autre institutrice propose d'accueillir Stéphane, qui partage alors son temps entre deux classes.

Cet exemple typique des difficultés, rencontrées dans l'articulation des deux types de structures, et dont l'enfant a fait les frais, se solde toutefois par un maintien de l'enfant à l'école.

En septembre 1982, la mère l'a, en effet, inscrit en C.P. dans une école de campagne. Stéphane se trouve alors dans une classe à plusieurs sections (C.P.-C.E.) animée par un couple de maîtres.

Désormais, c'est un enfant qui a :

- un bon contact,
- les acquisitions d'un enfant de 6 ans,
- quelques difficultés d'élocution,
- et une certaine lenteur liée à son handicap moteur pour l'apprentissage de la lecture.

Il devrait poursuivre une scolarité normale, suivi pendant les deux ans à venir par la même institutrice.

Le C.A.M.P.S. a pris contact avec elle et un suivi discret est assuré.

2ème cas

Pauline : née en 1978, fille de médecin, a eu une encéphalite à 4 mois, entraînant une hémiplégie gauche et une cécité.

La prise en charge par le C.A.M.P.S. consiste :

- en un travail avec la mère : l'acceptation difficile du handicap ayant entraîné une détérioration de la relation à l'enfant et apparition chez Pauline de troubles prépsychotiques,
- à suivre l'enfant depuis l'âge de 8 mois en psychomotricité et psychothérapie.

Une première inscription à la crèche avec accompagnement de la puéricultrice du C.A.M.P.S. s'avère difficile, compte tenu des résistances de la mère.

Dans un deuxième temps, la mère demande au C.A.M.P.S. de mettre Pauline à l'école maternelle. L'inspecteur de circonscription ayant accepté cette demande d'intégration, le contact de la mère s'établit avec une institutrice sur un mode très différent que dans le cas précédent.

La psychomotricienne rencontre l'institutrice à deux reprises :

- une première fois, elle passe une partie de la matinée à l'école, avec les enfants et la maîtresse. L'accueil est détendu, spontané. La venue prochaine d'une petite fille handicapée est discutée avec les enfants.
- une deuxième fois, où la maîtresse lui fait part des questions qu'elle se pose, où il est convenu des modalités pratiques de l'intégration.

A partir de Pâques 1982, Pauline va à l'école deux fois par semaine, accompagnée dans la classe par la psychomotricienne. La participation de l'institutrice et du groupe classe est très active.

Très rapidement, l'institutrice envisage de recevoir Pauline plus souvent et sans la psychomotricienne. L'accord de la directrice est donné. L'inspecteur est alors prévenu des modalités de l'intégration.

L'action de la psychomotricienne consiste à aider Pauline à participer à certaines activités et à faire en sorte que le rythme de la classe et sa dynamique ne se centrent pas sur l'enfant handicapé.

Au début octobre, une synthèse réunissant l'inspecteur et l'institutrice précise les objectifs de cette intégration et la nécessité de maintenir les objectifs de la classe indépendamment de Pauline.

Dans cet exemple, l'intégration a été demandée par la mère dans une école de campagne ; le C.A.M.P.S. est intervenu après coup.

3ème cas

Mathias : enfant prématuré, infirme moteur cérébral grave, ayant subi de nombreuses opérations et hospitalisations.

L'enfant a été suivi par le C.A.M.P.S. en psychomotricité :

- par un kinésithérapeute,
- à la ville voisine, sur le plan médical et orthopédique.

La mère est célibataire à la naissance de l'enfant.

Le C.A.M.P.S. souhaite rapidement mettre Mathias, enfant unique, en relation avec d'autres enfants et s'adresse à l'inspectrice des écoles maternelles pour le choix d'une école.

L'inscription est faite par la mère.

Les réunions préparatoires avec l'institutrice, la conseillère pédagogique, la psychologue scolaire et l'équipe du C.A.M.P.S. déterminent les modalités de cette intégration : Mathias ira à l'école trois fois par semaine de 9 heures à 10 heures 1/4, accompagnée par la psychomotricienne.

Toutefois, dans ce cas, la psychomotricienne n'a pas pris de contacts préalables avec la classe, démarche qui s'avère très importante pour la sensibilisation des autres enfants et pour la confiance à établir avant l'arrivée de l'enfant avec l'enseignant.

Mathias, accompagné la première fois par sa mère et la psychomotricienne, est rapidement accepté par les enfants de la classe (qui expriment leur désir de voir leurs mamans à eux aussi dans la classe).

La présence de la psychomotricienne rassure la maîtresse face au handicap moteur de Mathias, à ses problèmes d'équilibre et aux risques de chutes ou de chocs.

Après quelque temps où l'institutrice, la classe et Mathias ont trouvé un rythme de croisière, une réunion de synthèse avec la directrice de l'école maternelle, juge la situation suffisamment satisfaisante pour que l'institutrice puisse désormais accueillir Mathias seul une fois sur trois.

Suit alors un échange de courrier, de coups de téléphone avec l'inspectrice des écoles maternelles, qui reproche au C.A.M.P.S. ces nouvelles mesures prises sans l'en informer.

Ce recours à la hiérarchie de la part de l'école, révèle en fait la réticence de la directrice de l'école devant l'intégration de Mathias, qui risque d'arriver dans sa classe l'année suivante.

La situation est, à l'heure actuelle, assez satisfaisante. L'enfant est maintenant à l'école et compte tenu d'absences prochaines à prévoir pour une nouvelle hospitalisation, le C.A.M.P.S. a pu obtenir son maintien avec l'institutrice actuelle.

En conclusion

La leçon la plus importante que l'équipe tire de ces expériences est que pour accompagner efficacement un enfant dans l'école, le personnel spécialisé doit pouvoir s'adapter à la vie de la classe, sans intervention sur le plan pédagogique, et accepter l'école telle qu'elle est.

Le discours même des spécialistes est différent suivant qu'il se tient :

- dans l'école,
- dans les synthèses préparatoires à l'intégration,
- ou dans un groupe d'étude.

Cas de rapide réinsertion scolaire après survenue
d'un handicap sensoriel à l'adolescence

- . grâce à une prise en charge spécialisée totale, de durée suffisante pour préparer l'adolescente à affronter de façon la plus autonome possible à nouveau la scolarité.
- . à l'étude détaillée d'un programme de soutien assuré par la structure spécialisée

UNE INTEGRATION D'UNE ENFANT DEVENUE AVEUGLE

Un exemple significatif d'une intégration en milieu scolaire ordinaire, préparée et suivie par l'institution et les intervenants de celle-ci :

Michèle est âgée de 17 ans. Issue d'une famille de 2 enfants, elle était voyante et a fréquenté le milieu scolaire ordinaire jusqu'à l'âge de 13 ans, où elle a redoublé la classe de 5ème.

Suite à une phacomatose angiomateuse (tumeurs de petite taille cutanées et oculaires) survenue alors qu'elle allait sur ses 13 ans au début du 2ème trimestre, entraînant une baisse rapide et importante de l'acuité visuelle bilatérale, réduite à 1/20, la scolarité de Michèle a été interrompue pendant 6 mois par suite des hospitalisations.

A la rentrée suivante, cette adolescente est arrivée en milieu spécialisé : bien soutenue par son milieu familial, qui l'a aidée à vivre avec son handicap, et par les différents intervenants du milieu spécialisé qui ont polarisé son attention, non pas sur sa déficience, mais sur ce qui reste, c'est-à-dire les capacités à développer les suppléances possibles, Michèle est parvenue 4 ans après, à l'issue de la classe de 3ème, à obtenir son B.E.P.C. Ses professeurs et éducateurs la considèrent comme une élève courageuse, méthodique, intelligente, capable de s'intégrer assez facilement dans un groupe.

Michèle veut poursuivre ses études en milieu scolaire ordinaire et vient d'être admise en classe de seconde littéraire.

Le projet d'intégration de Michèle date de son entrée en école spécialisée, milieu qu'elle a accepté parce qu'elle savait qu'elle le quitterait, nantie de tous les apprentissages et techniques palliatifs (braille intégral et abrégé, circulation indépendante, dactylographie, initiation à l'autonomie...).

Si Michèle a choisi de s'intégrer en milieu ordinaire, c'est parce qu'elle en avait le désir et les aptitudes, mais c'est aussi parce qu'elle s'est sentie encouragée moralement par ses parents, suffisamment disponibles et bien préparés par l'équipe pédagogique et éducative du milieu spécialisé, partenaire actif dans le processus d'intégration.

Déroulement de l'intégration

4 ans après l'accident de santé, les parents de Michèle et le directeur du milieu spécialisé ont pris contact par téléphone avec le directeur du collège pour lui faire part du projet d'intégration de Michèle (c'est la première fois que ce directeur était saisi d'une telle demande). Sans opposer de refus, il a rapidement informé tous les enseignants des classes de seconde de la demande qui lui était adressée et a laissé libre choix aux enseignants d'accepter ou de refuser la présence de Michèle dans leur classe.

Certains enseignants se sont portés volontaires à condition toutefois qu'ils puissent collaborer activement avec Michèle - ses parents - les enseignants du milieu spécialisé. Une réunion importante, souhaitée par tous les partenaires de l'intégration, a eu lieu au début du 3ème trimestre. Etaient présents :

- Michèle et ses parents,
- Les équipes pédagogiques des deux écoles,
- le délégué de l'I.P.R.

Plusieurs problèmes d'ordre pédagogique furent abordés :

- transcription des livres en braille, entraînant la nécessité de connaître à l'avance les livres utilisés par les professeurs et la partie du programme qu'ils traiteront de façon à assurer la transcription en braille ou l'enregistrement sur cassettes.
- la traduction des T.P. "noirs" en braille et des textes braille en "noir" sera assurée par le milieu spécialisé, qui recevra deux semaines à l'avance les travaux pour les transcrire.
(ex. : T.P. de géographie,
exercices de maths,
contrôles).

- l'adaptation des schémas (mathématiques et physique). Nécessité :
 - . d'une collaboration très étroite entre le milieu spécialisé, prestataire de service et le milieu qui intègre.
 - . d'une organisation méthodique de la part des enseignants qui doivent prévoir à l'avance les travaux proposés aux élèves.

Pour les expériences de physique, chimie, il a été décidé d'associer Michèle à l'un de ses camarades voyants qui pourra lui décrire, le déroulement des expériences et en commenter les résultats.

La documentaliste du collège prévenue de l'arrivée de Michèle s'est proposée d'auditionner certaines cassettes.

Par ailleurs, une enseignante du milieu spécialisé sera détachée 4 heures par quinzaine pour rencontrer Michèle et les enseignants afin d'apporter le soutien pédagogique nécessaire.

A la fin du 3ème trimestre, Michèle a eu la possibilité de passer 3 jours au collège pour y rencontrer les jeunes gens et les jeunes filles avec lesquels elle allait se retrouver en classe de seconde.

Le niveau d'autonomie de Michèle, sa personnalité, ses aptitudes intellectuelles, la préparation solide reçue en milieu spécialisé, ainsi que l'aide morale apportée par ses parents sont des paramètres indispensables dans la réussite de l'intégration.

CAS N° 5

Exemple de maintien en classe grâce à une action psychothérapique
apportée hors du cadre scolaire par un C.M.P.P.

- . l'accompagnement ou le soutien à l'école s'adresse aux enseignants.

- . la relation et le travail thérapeutiques avec l'enfant ne peuvent être mélangés ou confondus avec la relation pédagogique.

UN SOUTIEN QUI NE PEUT ETRE REALISE QUE DANS UN LIEU AUTRE QUE L'ECOLE

I - Cadre du travail

Il s'agit d'un C.M.P.P. de la région parisienne dont l'équipe pluridisciplinaire (médecins - orthophonistes - psychologues - psychomotriciens)

o assure des prises en charge d'inspiration psychanalytique, en "unités de soins intensifs", en accueillant des enfants trois fois pas semaine pendant une heure 1/2 :

. deux groupes de petits : jusqu'à 6-7 ans, pour des enfants présentant des problèmes graves de type autisme, psychose, de carences graves dans la toute-petite enfance,

. un groupe de 7 à 12-13 ans, scolarisés dans le primaire,

o tout en poursuivant un objectif précis d'aide à l'intégration.

Pour les petits arrivés à 6-7 ans, se dégagent deux catégories d'enfants :

- les enfants intégrables qui vont continuer à être suivis par le C.M.P.P., de façon à donner toutes les chances d'un maintien possible à l'école,

- les enfants non intégrables orientés vers le secteur spécialisé.

Pour les enfants scolarisés dans le primaire, a été créée une "unité de soins" : 3 orthophonistes, 2 psychologues et une stagiaire accueillent 8 à 9 enfants, inhibés ou instables, qui ont en commun :

- des difficultés familiales de type rejet,

- des difficultés d'insertion scolaire (plusieurs C.P. et passages en classe de perfectionnement)

- une impossibilité à établir une relation duelle, nécessitant une prise en charge en groupe.

II - Présentation du cas "Ahmed"

Il s'agit d'un enfant tunisien, ne présentant aucun signe de maladie mentale, mais dont la vie est inscrite dès le départ dans la confusion de refus familiaux et culturels :

- d'abord en Tunisie, né d'une mère célibataire, non reconnu par le père, il est pris en charge par un couple en vue d'une adoption. Celle-ci s'avère impossible dans le contexte social et religieux tunisien ; l'enfant est donc rendu à la mère, gardé par une grand-mère et finalement adopté par un couple de tunisiens vivant en France (adoption imposée en fait au mari par la femme stérile).
- puis en France, où il arrive en 1977 à 3 ans 1/2.

A la maternelle, c'est un enfant insupportable, agressif, violent, d'une extrême instabilité, suscitant le rejet massif des enseignants.

A la fin de l'année 1977, les parents se présentent à une consultation au C.M.P.P. après un passage au commissariat de police, suite à une dénonciation de l'enfant par l'école pour mauvais traitements.

Dans un premier temps, le psychologue (libanais) du C.M.P.P. et une assistante sociale tentent de régler les conflits qui opposent le père, la mère, l'enfant et l'école.

Fin 1979 : à 6 ans l'enfant ne peut plus être maintenu en maternelle, où il vient de passer 2 ans. Malgré son comportement toujours très violent et instable, il est maintenu dans le circuit scolaire et entre en C.P. (N.B. Une réunion des enseignants et de l'équipe du C.M.P.P. se tient une fois par mois pour parler des enfants scolarisés pris en "soins intensifs", ce qui laisse supposer que le non-rejet total ait pu être obtenu parce que l'enfant est suivi ailleurs).

L'année 1979-1980 est une année décisive dans l'évolution du petit garçon. Au début 1980, l'acquisition d'un nouveau local par le C.M.P.P., répond au besoin d'Ahmed d'avoir un lieu qu'il puisse investir, un lieu intermédiaire entre l'unité de soins et l'école (ce local comporte une

salle de scolaire, une salle de régression), un lieu où il peut commencer à soigner sa turbulence douloureuse et qu'il décide de considérer comme sien.

Petit à petit, un travail plus proprement thérapeutique se met en place qui vise :

1°) à assurer à l'enfant un environnement stable et maternant,

2°) à restaurer les images parentales en associant les parents aux séances de psychothérapie, où l'enfant apprend d'eux son histoire.

Parallèlement, on observe plus de stabilité à l'école et une collaboration étroite s'instaure entre le C.M.P.P., le psychologue du G.A.P.P. et l'institutrice.

Pendant l'été 1980, en Tunisie, a lieu la cérémonie de circoncision qui marque l'acceptation d'Ahmed par ses parents et par le groupe social du père.

En 1980-81, Ahmed fait un 2ème C.P., acquiert une bonne maîtrise du français et développe ses acquisitions graphiques. L'appréhension et le rejet des enseignants regressent.

En 1981-82, Ahmed fait un 3ème C.P. : le choix de l'enseignant se fait alors en concertation avec le C.M.P.P.

En 1982 : Ahmed a 9 ans entre au C.P. et décide de ne plus venir au C.M.P.P.

A l'heure actuelle, c'est un enfant bien intégré, pour lequel le pronostic de scolarité en primaire est bon. Certains risques de désadaptation demeurent toutefois et pourraient réapparaître à l'adolescence.

En conclusion

il ressort de ce cas que cet enfant :

- . n'a pu être maintenu à l'école que parce que les soignants du C.M.P.P. ont accepté le dialogue avec les enseignants. Ils ont, en quelque sorte, pu apporter un soutien à ces derniers à travers les éclairages apportés sur le cas lors des "synthèses" mensuelles et constituer aussi pour les enseignants un soutien en les sortant de leur isolement avec le cas. Ce rôle fut assumé plus particulièrement par l'assistante sociale.
- . le problème de l'accompagnement à l'école reste difficile pour les enfants présentant des troubles de la personnalité et du comportement. Si pour les enfants handicapés sensoriels ou moteur il apparaît clairement que le technicien, qui peut être l'interlocuteur de l'enseignant, est celui qui assure une certaine responsabilité par rapport à l'enfant "souffrant" ou en état de gêne, il est évident qu'il doit rester - et cela à la demande implicite de l'enseignant - neutre par rapport à l'animation pédagogique tout en intervenant comme facteur de facilitation dans la socialisation.

Ceci n'est pas applicable au(x) thérapeute(s) de l'enfant présentant des troubles de la personnalité. Pour Ahmed l'action thérapeutique s'est arrêtée à la porte de l'école : elle a apporté à l'enfant une assise, une base, un étayage. "C'est un nécessaire préalable à l'école" et c'est un membre de l'équipe soignante, en l'occurrence l'assistante sociale, qui informe et rassure peut-être les enseignants sur l'action en cours.

CAS N° 6

Exemple d'utilisation flexible des structures ordinaires et spécialisées

où la coopération est facilitée par la confiance réciproque et l'habitude d'échanges et de collaboration.

CAS DE NON MAINTIEN D'UN ENFANT A L'ECOLE OU LE DECLOISONNEMENT COOPERATIF

Le cas d'yves, âgé de 7 ans, nous fut présenté par la psychologue d'un groupe scolaire proche de notre établissement. La question était de savoir ce que l'E.M.P. pouvait apporter à cet enfant.

Qui est Yves ?

Yves est un petit garçon de 7 ans, blond aux yeux noirs, de taille normale pour son âge.

Les trois premières années de sa vie ont été marquées par de fréquentes hospitalisations pour de sérieux problèmes cardiaques, des convulsions et des infections dangereuses.

Le développement psychomoteur a été quasiment normal. On note un retard de langage : il ne parle distinctement qu'à 5 ans. Il a trois frères et deux soeurs qui ont été orientés vers des structures spécialisées. La famille est correctement logée, le milieu socio-économique n'est pas très aisé. Le papa est en invalidité à la suite de gros ennuis de santé. Nous ne pouvons donc voir que la maman.

Elle insiste beaucoup sur le côté maladif d'Yves, sur les pansements, les otites, sa fragilité aux infections, qui sont, dit-elle, plus nombreuses qu'auparavant. Elle est très inquiète : pour elle, Yves est un enfant "rescapé" et fragile. Elle a du mal à se séparer de lui et ne le laisse pas partir de la maison, sauf en colonie sanitaire où il y a un entourage médical.

Dans la fratrie, elle parle d'yves comme du "petit dernier", choyé, capricieux avec ses soeurs qui cèdent à tout "car il a été malade quand il était bébé".

Elle nous apprend qu'Yves a été scolarisé à 4 ans à l'Ecole maternelle où il était instable et où il est resté une année de plus parce qu'il n'était pas prêt à entrer au C.P. Elle reconnaît qu'il a du mal en classe et pense qu'il n'est pas assez développé pour y rester à plein temps.

Pour elle, l'E.M.P. est un lieu qui pourrait aider Yves dans ses difficultés. A ce propos, il nous a semblé que Mme X... parlait en fonction de l'expérience vécue avec ses autres enfants.

A l'école, l'institutrice d'Yves dit qu'il ne perturbe pas la classe, mais qu'il est passif lors des apprentissages et qu'on a l'impression d'une parodie du travail scolaire.

En début d'année, il est déjà dépassé et il risque de l'être de plus en plus. Malgré cela, il est présent à ce qui se fait et il a de bonnes relations avec ses camarades.

A l'intérieur du groupe scolaire, il n'y a pas de moyens d'aide et de soutien pédagogiques pour Yves, c'est pourquoi l'école s'adresse à l'E.M.P.

La demande de l'école nous apparaît alors davantage comme une demande de soutien pédagogique que psychologique qui relèverait, semble-t-il, d'une C.M.P. et d'un C.M.P.P.

La famille est d'accord pour qu'Yves vienne à l'E.M.P. à temps partiel. C'est sa maman qui lui en parle et il accepte facilement de venir nous voir.

Après accord des parents et du directeur de l'école, nous proposons à Yves de passer à l'E.M.P. deux demi-journées par semaine, les vendredi et jeudi après-midi, de façon à lui permettre de participer à des activités susceptibles de l'intéresser tout en lésant le moins possible sa vie scolaire.

La C.D.E.S. entérine la décision prise.

A la suite d'otites à répétition, Yves est opéré en novembre 1982 pour éviter des complications cardiaques et il n'entre à l'E.M.P. à temps partiel qu'en décembre, à 7 ans 9 mois, tout en continuant d'aller à l'école.

La décision de non maintien d'Yves à l'école

Après 3 mois d'un séjour à temps partiel et irrégulier à cause de nombreuses absences, l'équipe de l'E.M.P., l'école, la C.D.E.S., décident de ne pas maintenir Yves à l'école avec l'accord de celui-ci et de sa famille.

Le point de vue de l'école et de la famille

Quels sont les besoins d'Yves et les possibilités de l'école selon l'institutrice ?

Depuis qu'Yves fréquente l'E.M.P., son institutrice note des changements : il semble davantage motivé pour apprendre et dessine maintenant des bonshommes.

Toutefois, il n'arrive pas à écrire autrement qu'en miroir et il est gaucher. Il est encore très dispersé et très instable. Il parle beaucoup de l'E.M.P. où il se plaît bien et surtout de son poney "Pinocchio" auquel il est très attaché.

A cause de ses absences répétées et longues, à chaque retour il est "perdu" et son institutrice insiste sur la nécessité d'un enseignement spécialisé pour lui.

Pour Yves, les structures scolaires sont à exclure, car l'école ne possède ni classe d'adaptation, ni classe de perfectionnement avec un personnel spécialisé.

En raison de son âge, Yves ne peut refaire un C.P. Ce serait pour lui une humiliation de se trouver avec des enfants plus jeunes et plus avancés que lui.

La famille, représentée essentiellement par la maman - à cause de l'état de santé du papa - n'a cependant pas à l'égard d'Yves une attitude dévalorisante. Elle ne le culpabilise pas et reconnaît ses difficultés scolaires et affectives. Elle fait confiance à l'école et à l'E.M.P.

L'évolution lors du séjour partiel à l'E.M.P.

La présence d'Yves à l'E.M.P. s'avère insuffisante : le jeudi après-midi, il se trouve dans un groupe éducatif de référence et le vendredi après-midi il va au poney : l'activité "poney" constitue l'un des supports de la rééducation psychomotrice et Yves présente des troubles psychomoteurs nécessitant une rééducation.

L'intérêt de cette organisation était d'offrir à Yves un milieu autre que celui de la classe et d'éviter la répétition de comportements psychologiques et de situations d'échec.

Mais en raison de fréquentes absences (surtout en janvier et février), Yves apparaît comme un "enfant-éclair", ou un "enfant-ombre", que personne n'arrive vraiment à connaître et qui ne peut s'intégrer réellement à son groupe éducatif. En effet, il est "rejeté, agressé, les autres l'ennuient ; il sert de bouc émissaire ; il est terne, seul, errant".

Compte tenu de la demande motivée de l'école, de l'attitude clairvoyante de la famille, de l'intérêt manifesté par Yves aux activités de l'E.M.P., nous projetons son admission définitive pour septembre.

Mais, avant de l'admettre définitivement et afin de mieux le connaître, de voir comment il réagit, de lui permettre de s'intégrer à son groupe éducatif, de ne pas le couper brutalement du milieu scolaire, nous lui proposons de venir à l'E.M.P. deux jours par semaine, le mardi et le jeudi, jusqu'à la fin de l'année.

Yves reste alors dans son groupe éducatif de référence, il pourra fréquenter l'atelier scolaire, puisqu'il demande à apprendre comme son frère aîné, et aller avec d'autres, s'il le veut, au gymnase et à la bibliothèque : le gymnase et la bibliothèque étant essentiellement des lieux d'activités, le mardi et le jeudi après-midi.

Il s'agit là d'une période d'observation et d'intégration progressive à l'E.M.P.

L'acheminement vers l'admission définitive d'Yves à l'E.M.P.

Au cours de cette période d'observation, se trouve confirmée l'idée de ne pas maintenir Yves à l'école : les observations de l'institutrice de l'école et de l'équipe de l'E.M.P. se recourent et vont dans le même sens.

En classe, des changements apparaissent en ce qui concernent le comportement général d'Yves et sa situation scolaire.

"Yves est métamorphosé ; en début d'année, il était inhibé en classe ; aujourd'hui, on a l'impression qu'il existe avec ce qu'il est, en agissant à sa manière ; on a l'impression d'un brusque épanouissement". dans le groupe-classe, il pourrait faire figure d'un enfant insupportable, hilare, désordonné. L'affrontement gratuit avec ses camarades l'amuse beaucoup. Il provoque le groupe qui se dresse contre lui.

Quand la maîtresse a le dos tourné, il chahute, provoque "je vais te faire la bagarre", s'en prend toujours aux mêmes, aux grands chahuteurs.

Il ne tient pas compte de la réalité scolaire : ainsi, au milieu d'une activité de lecture, il parle soudainement de ce qui lui tient à coeur, sans tenir compte de ce qui est en train de se faire.

Il raconte ce qu'il fait à l'E.M.P. En parlant de son club poney (qui pourtant ne fonctionne pas les jours où il est présent à l'E.M.P.), il a réussi à créer une envie chez les autres.

En mars-avril, on observe de brusques changements.

Yves a toujours une attention fragile, mais pendant les activités scolaires il a maintenant une attitude active et non plus passive qui consistait à faire semblant, à attendre que "cela se passe" et à répondre aux sollicitations (lecture d'images, manipulation de cubes, travail écrit) comme s'il n'était pas concerné.

Ainsi, tient-il à assister aux groupes de soutien et de lecture syllabique (association consonnes-voyelles).

Pendant les mathématiques, il a une attitude dominatrice, alors qu'auparavant il n'essayait rien et n'entendait même pas de quoi on parlait.

Les dessins figuratifs apparaissent : maisons, fleurs, personnages. l'écriture commence à ressembler à "quelque chose".

Du fait de ses absences répétées, la scolarité d'Yves apparaît très "hachée" et à chaque retour il est "perdu".

Il se rend compte de son échec mais exprime le désir d'apprendre.

Dans son groupe scolaire, Yves est "marginalisé" : il est accepté, mais perçu comme différent d'eux. "Ils le protègent, l'aident, il n'y a aucune agressivité à son égard". (observation de l'institutrice de l'école).

Grâce au travail spécifique de l'équipe de l'E.M.P., Yves s'intègre à la vie de la collectivité. Il joue, participe aux activités éducatives intérieures et extérieures, établit des relations avec les autres.

Maintenant il n'est plus une "ombre", il existe pour tous.

Yves fréquente davantage l'E.M.P., ce qui favorise son intégration. Celle-ci est facilitée par le fait qu'il trouve dans notre établissement ce que le fonctionnement et les objectifs de l'école primaire ne peuvent apporter, c'est-à-dire des moments privilégiés permettant de prendre en considération ses besoins les plus profonds.

Ainsi, l'atmosphère familiale de l'accueil du matin, du repas, la grande place donnée au jeu dans son groupe éducatif de référence, répondent à sa recherche de sécurité, de chaleur et de détente.

Un transfert au bord de la mer a renforcé le processus d'intégration d'Yves à la vie de l'E.M.P.

La maman a accepté de le laisser partir avec les autres. La séparation du côté de l'enfant et de la famille a été bien vécue, ce qui marque une évolution positive de la relation parents-enfant propice au développement de ce dernier.

Yves a été ravi de son séjour ; il s'est beaucoup amusé et s'est fait des copains.

A l'atelier scolaire de l'E.M.P., l'attitude d'Yves devant les apprentissages évolue. En effet, au début, il se montre inhibé et passif. S'il accepte de travailler, c'est parce que l'institutrice en tant qu'adulte et autorité, le lui demande et pour faire plaisir. On assiste alors à une parodie du travail scolaire. Les réponses paraissent fonction de ce qu'il interprète des réactions du visage de l'adulte.

Le comportement d'Yves devant les apprentissages déterminait sa capacité d'apprendre.

La plus grande partie du travail psycho-pédagogique a consisté à faire évoluer cette attitude de passivité pour permettre un réel investissement des activités scolaires.

Il fallait donc accepter une sorte de "piétinement" dans les apprentissages pour que se "crée" le désir de communiquer et d'apprendre.

Ainsi, pendant un certain temps, l'institutrice en reste aux pré-apprentissages.

Puis, Yves démarre en flèche : il prend goût au travail scolaire qu'il fait avec plaisir, associe consonnes et voyelles, arrive à lire de petites phrases. Toutefois, il est vite fatigué.

Au gymnase, il participe à tous les jeux et il faut même lui poser des limites à cause de ses problèmes cardiaques.

Les séances de bibliothèque avec l'orthophoniste, révèlent les difficultés d'Yves et ce que celle-ci peut lui apporter. D'abord, sur le chemin de la bibliothèque, il interprète tout en terme de "souffrance" et de "subi". Les thèmes prégnants de son discours sont la maladie, les blessures, les opérations : les feux rouges sont associés aux accidents et les ambulances sont vite repérées. A la bibliothèque, les questions qu'il pose montrent, de sa part, une méconnaissance de tout. On a l'impression qu'il souffre d'une grande carence culturelle, malgré sa curiosité et son désir de savoir. Yves a de grandes difficultés à différencier - sur le livre, tout est bateau à voiles - et une attitude phobique qui consiste à éviter, à ne pas s'impliquer. Il prend les livres parce que c'est de bon ton à la bibliothèque.

L'orthophoniste ne lui demande rien. Elle se contente de suivre ses intérêts ou de lui proposer des livres propres à piquer sa curiosité et à l'éveiller. Ainsi, tout un travail a été fait avec les images - description, récit, interprétation - suscitant questions, réflexions, expression verbale, sollicitant l'imaginaire. C'est elle qui lit les textes, ne demandant pas à Yves de le faire. La bibliothèque lui a donné l'occasion de se référer dans le temps : le jour voulu, il sait rapporter le livre qu'il a pris.

A travers ses choix, on suit l'évolution de sa maturation affective exprimée dans ses intérêts.

Il prend d'abord des livres où il y a des bateaux et s'intéresse à leur intérieur.

Plus tard il choisit une histoire de géant pour qu'on la lui lise. N.B. Cette histoire appartient à un livre qu'on donne aux enfants au C.P. dès qu'ils commencent à lire et qui favorise les apprentissages.

Les histoires de "Babar" et de "Barbe à papa" lui plaisent particulièrement. La bibliothèque constitue un lieu de rencontre avec des enfants normaux : Yves les regarde, les observe, mais n'entre pas en contact avec eux.

Les séances à la bibliothèque laissent donc entrevoir les problèmes affectifs d'Yves, la carence culturelle dont il souffre, ses possibilités d'évolution qui se traduisent par sa curiosité, son désir de savoir et de grandir.

Les points de vue de l'école et de l'E.M.P. se rejoignent sur le fait de ne pas maintenir Yves en milieu scolaire ordinaire, à cause de sa situation d'échec, et de ses capacités à évoluer dans une structure spécialisée. L'enfant et ses parents acceptent la solution d'un séjour en E.M.P.

Yves est donc admis définitivement dans notre établissement en septembre 1983.

En conclusion, les critères qui fondent la décision de ne pas maintenir Yves à l'école sont les suivants :

- l'absence de structures scolaires qui pourraient lui donner un enseignement spécialisé

- l'amélioration de son comportement et de sa situation scolaire grâce à son séjour à l'E.M.P.
- les résultats positifs de sa période d'observation à l'E.M.P. : intégration à la vie collective de l'établissement, investissement des apprentissages, maturation affective.
- l'attitude positive et encourageante de la famille à l'égard de l'enfant, de l'école, de l'E.M.P.
- l'accord d'Yves pour entrer à l'E.M.P.

Cette période d'observation a été aussi une période d'intégration progressive qui se définit par la complémentarité du travail fait à l'école et à l'E.M.P.

Celui-ci a apporté ce que l'école ne pouvait pas donner, à savoir la possibilité de cerner les difficultés d'Yves à travers des expériences variées et de reprendre avec lui les choses là où elles en étaient.

Ce qui a été structurant pour Yves à l'école, c'est que son institutrice n'a pas démissionné de son rôle : elle a eu une attitude souple et compréhensive tout en conservant des exigences scolaires.

Le résultat a été de montrer les capacités d'évolution d'Yves dans le fait que ce qui a été ensencé en classe a pu germer à l'E.M.P. puisqu'il y a eu démarrage des apprentissages scolaires en même temps que maturation affective (désir de grandir, d'apprendre, amélioration du comportement...) à l'école et pendant les 6 mois de son séjour à l'E.M.P.

Cette période d'intégration progressive a permis de poser les bases d'un projet pour Yves, projet qui peut, au besoin, être remis en question.

Il est donc admis à l'E.M.P. pour deux ans, ce qui nous paraît être le temps minimum pour l'aider au maximum, compte tenu de ses problèmes actuels.

Etant donné l'âge d'Yves, l'E.M.P. garde à l'esprit l'éventualité d'une future réintégration en milieu scolaire ordinaire.

Dans l'immédiat, l'objectif est de continuer le travail commencé : offrir à Yves un lieu de vie dynamique, riche en sollicitations susceptibles de l'éveiller culturellement et intellectuellement, le suivre dans les méandres de ses difficultés affectives par une observation attentive et, si cela est nécessaire, par des interventions spécifiques (rééducation, psychothérapie), poursuivre l'action psycho-pédagogique, assurer à la famille le soutien indispensable au questionnement suscité par son évolution.

CAS N° 7

. Un cas limite d'intégration :

l'école devenant un
moyen thérapeutique

A PROPOS D'UNE EXPERIENCE DE SCOLARISATION A L'ECOLE PRIMAIRE D'UN ENFANT
INSCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

L'expérience rapportée a été choisie parce qu'elle a l'intérêt de répondre à un double objectif thérapeutique et de scolarisation.

C'est une expérience récente qui date d'un an à peine et qui concerne un enfant fréquentant un I.M.P. où sont reçus des enfants et des adolescents de six à seize ans.

Ces enfants et adolescents présentent des troubles graves de la personnalité avec un déficit intellectuel, de sorte qu'ils n'ont pu être scolarisés ou ont dû interrompre leur scolarité.

L'intérêt pour l'enfant, dont il sera maintenant question, de fréquenter une école primaire, est apparu en réunion de synthèse aux membres de l'équipe pour qui le projet de permettre à cet enfant de faire l'expérience du milieu scolaire normal, fait partie du projet thérapeutique (Le projet de l'équipe n'était pas de tenter une expérience d'intégration (je tiens à ce que cela soit dit)).

La réalisation d'un tel projet suppose des conditions préalables.

Pour qu'il devienne réalité, il faut qu'il "puisse" se réaliser, ce qui implique des démarches administratives et des contacts entre les équipes éducatives de l'école et de l'I.M.P. et que l'enfant et sa famille l'acceptent.

Pratiquement, sur le plan administratif, la directrice de l'I.M.P. fait part à l'inspecteur spécialisé du projet de l'équipe et obtient facilement son accord pour envoyer l'enfant à l'école.

Des contacts sont pris avec l'école primaire.

L'instituteur chargé de l'atelier scolaire que fréquente l'enfant rencontre plusieurs fois les enseignants de l'école pour parler avec eux du projet de scolarisation concernant un enfant de l'I.M.P.

Ici, il faut souligner que l'instituteur spécialisé, depuis longtemps dans l'établissement, connaît bien l'enfant et que les rapports établis auparavant avec les maîtres de l'école sont des meilleurs. Ils avaient le désir de "faire quelque chose" ensemble.

La directrice de l'I.M.P., au nom de l'équipe, soumet au directeur de l'école primaire sa demande, qui est reçue favorablement.

La réalisation du projet a donc été élaborée entre les deux équipes éducatives, l'inspecteur spécialisé et les deux chefs d'établissement sont partie prenante : l'enfant va pouvoir commencer son expérience, si elle-même et sa famille acceptent notre projet.

Pour essayer de rendre compte de cette expérience de scolarisation, il faut en considérer les différents partenaires.

Yvette est une fillette de neuf ans et demi, lorsque commence son expérience de scolarisation en milieu scolaire ordinaire.

Elle est la troisième d'une famille nombreuse et appartient à un milieu social aisé et très cultivé.

Elle a été grabataire jusqu'à trois ans et demi, ne mangeait pas et ne parlait pas.

Elle avait de grosses difficultés motrices et porte toujours un corset.

Elle fréquente d'abord un premier I.M.P, puis le nôtre depuis quatre ans et demi.

Dans les deux établissements, elle fait de rapides progrès.

La relation parents/enfant évolue positivement.

Quand débute son expérience de scolarisation, Yvette est reçue dans un groupe d'enfants dynamiques, confié à un éducateur.

Elle participe pleinement aux différentes activités - piscine, poney, bibliothèque, ateliers divers.

Elle bénéficie d'une rééducation psychomotrice et orthophonique et d'une psychothérapie de groupe.

Elle apparaît comme une petite fille active, ouverte, sociable, agréable, stable, s'étant toujours bien "intégrée" au milieu éducatif malgré ses difficultés.

Plusieurs fois par semaine, elle vient avec plaisir à l'atelier scolaire, très investi par la famille et sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé. Initialement, elle fait des apprentissages d'une façon mécanique et dès qu'elle "rencontre l'abstraction", il y a blocage.

A un moment donné, parallèlement à une éclosion de ses relations avec ses camarades et au développement du jeu (avant elle ne jouait quasiment pas), elle sait lire "du jour au lendemain".

Puis, à l'atelier scolaire, se développe un mécanisme de répétition qui porte sur l'acquis sans permettre une progression vers des acquisitions nouvelles.

En réunion de synthèse, l'équipe décide alors de proposer à l'enfant, sous réserve de l'accord des parents, d'aller à l'école primaire dans un cours préparatoire, pour la sortir du milieu institutionnel, ne lui permettant plus de progresser scolairement et la conduisant à s'enfermer dans des mécanismes répétitifs...

Notre proposition ne surprend pas les parents. Ils l'acceptent, l'enfant aussi.

A partir de novembre, Yvette fréquentera donc tous les matins le cours préparatoire de l'école primaire voisine.

A l'école, Yvette est bien accueillie. Elle est d'abord accompagnée par l'instituteur spécialisé, puis par la directrice. Plus tard, elle fera seule le chemin de l'école. Auparavant, il y a eu de nombreux échanges entre les enseignants de l'école et de l'I.M.P.

Le maître du C.P. est intéressé par l'expérience ; il a été très sensibilisé au travail à faire par son collègue. Tout au long de l'expérience que vivra Yvette avec lui, il fera preuve d'une extraordinaire sensibilité aux différentes demandes sachant à chaque fois intervenir avec discrétion et pertinence tant avec la famille et l'enfant qu'avec l'institution spécialisée.

De plus, il a montré, constamment, un certain optimisme quant à la réussite de scolarisation d'Yvette, optimisme exprimant autant son désir de réussite pour l'enfant que pour lui-même en tant qu'enseignant et sa foi dans l'expérience.

Yvette n'arrive pas parmi ses nouveaux camarades comme une étrangère et un être à part.

Le maître a parlé d'elle en sachant présenter les choses : il a su parler du retard d'Yvette, de ses difficultés, de son appareillage.

En arrivant en classe, elle reçoit un cadeau - Kiki (un kiki est un jouet, une petite poupée-singe) - et une lettre qu'elle sait lire devant tous, lui souhaitant la bienvenue.

De son côté, Yvette offre des pâtes de fruits achetées par la maman qui avait eu connaissance de la façon dont serait accueillie sa fille au cours d'un entretien avec l'enseignant du C.P.

Cette expérience de scolarisation s'est déroulée en trois temps.

D'abord, l'enfant semble "écartelée" entre sa famille et l'I.M.P.

Tout se passe comme si elle allait devenir victime du désir des adultes.

La mère aurait tendance à brûler les étapes : elle voudrait envoyer plus souvent sa fille à l'école.

A l'I.M.P., Yvette est prise dans le regard porté par les membres de l'équipe sur l'expérience de scolarisation, regard qui dépend de leurs préjugés sur l'école en général et de leur projection de leur expérience scolaire personnelle.

Ensuite, cet "écartellement" que nous croyons percevoir chez l'enfant, paraît se "résorber" et une unité se reconstituer grâce au retour à l'atelier scolaire à l'I.M.P.

En effet, quand elle est entrée à l'école, Yvette a cessé de fréquenter l'atelier scolaire ayant lieu le matin.

Très vite, elle a donné l'impression d'être livrée à elle-même pour faire face à un tiraillement insupportable.

Pour cette raison, l'instituteur de l'I.M.P. décide de réserver à Yvette un petit moment l'après midi, pour parler avec elle de l'école.

Enfin, l'équipe fait un certain travail sur elle-même et son regard sur l'expérience scolaire d'Yvette devient plus positif.

Il faut ajouter qu'au cours de ces deux dernières étapes, à la faveur d'un travail avec les parents, le désir de la mère qui la poussait à vouloir aller trop vite évolue.

Elle reconnaît alors la nécessité de respecter un certain rythme pour Yvette et cela grâce au rôle du père agissant comme modérateur de son désir.

A ce jour, que peut-on dire de cette expérience de scolarisation en milieu scolaire normal ?

L'enfant a pu rompre avec les mécanismes de répétition qui bloquaient l'accès vers des acquisitions nouvelles et à cause de cela, l'expérience de scolarisation prend une valeur thérapeutique.

La scolarisation à plein temps a pu être envisagée en C.E.₁, elle est bien "intégrée" : elle a établi de bons rapports avec ses camarades et sa maîtresse.

Le capital de ses acquisitions reste modeste, malgré celles qu'elle a pu faire.

Au C.P., elle a été vite dépassée par les enfants au départ moins avancés qu'elle.

En particulier, en mathématiques, où ressortent les difficultés à abstraire, Yvette est loin d'avoir le niveau du C.E.₁.

Toutefois, on constate qu'au contact des autres enfants, même d'une façon mécanique, elle a acquis des capacités à abstraire qui n'existaient pas auparavant.

De cette expérience de scolarisation en milieu scolaire normal, il semble donc ressortir que celle-ci ait eu surtout une valeur thérapeutique car elle a participé plus au développement des capacités mentales et d'adaptation de l'enfant qu'à celui de ses connaissances scolaires, cependant non négligeables.

Après le récit de cette expérience de scolarisation, on peut essayer de réfléchir sur les risques d'échec qu'elle comportait et sur ce qui a pu favoriser son déroulement.

Les risques d'échec sont particulièrement apparents au cours de la première étape de l'expérience lorsque le désir des adultes agit en faisant d'eux des conspirateurs à l'égard de l'enfant.

Yvette est "écartelée" prise dans le faisceau des regards comme dans des rayons lumineux.

L'expérience qu'elle poursuivait pouvait devenir pour elle si lourde que le désir de la continuer risquait de disparaître.

Par ailleurs, dans le milieu institutionnel, on voit l'importance du rôle de l'instituteur spécialisé et du recours à l'atelier scolaire.

Yvette retrouve un lieu et une personne connus, aimés surtout, où elle peut se "réunifier" grâce à la référence qu'ils représentent pour elle.

Elle rencontre là quelqu'un à qui parler et qui s'intéresse à elle gratuitement pour ce qu'elle est et fait.

On remarque aussi que l'équipe reconnaît les limites de l'institution.

L'enfant a besoin d'autre chose que ce que peut lui apporter l'I.M.P. car à l'atelier scolaire, elle s'enferme dans des mécanismes de répétition stériles et n'apprend plus rien.

Enfin, il y a le travail que l'équipe fait sur elle-même.

Peu à peu, son regard sur l'expérience scolaire d'Yvette change et c'est ce regard devenu plus positif qui aide l'enfant, car le sentiment de la valeur de l'expérience qu'elle était en train de vivre dépendait en partie de la façon dont la ressentait les adultes.

Pour ce qui est du milieu scolaire, le "terrain" a été "ensemencé" grâce aux échanges entre les enseignants des deux institutions et à leur désir de faire quelque chose ensemble.

La proximité de l'école par rapport à l'I.M.P. a facilité ces échanges entre les deux équipes éducatives.

De plus, elle a donné à Yvette l'occasion de mettre en pratique ses capacités d'autonomie et de socialisation, dès qu'elle n'a plus ressenti comme nécessaire la présence du maître de l'I.M.P. et de la directrice auprès d'elle sur le chemin de l'école.

D'abord, ceux-ci ont représenté pour elle un lieu vivant entre l'I.M.P. et l'école. Ensuite, elle s'en est libérée d'elle-même, en demandant à l'adulte de ne plus l'accompagner et là nous devons souligner le rôle important des petites camarades d'Yvette, qui peu à peu l'on entraînée avec elles.

L'accueil réservé à Yvette a favorisé dès le début son entrée à l'école. Il y a eut là un bon départ.

Le maître du C.P. a été "sensibilisé" au travail à faire et surtout il a quelqu'un à qui se référer en la personne de l'instituteur spécialisé. Ses qualités personnelles l'aident dans sa tâche pédagogique mais surtout "il y croit".

Les enfants ont été préparés à recevoir Yvette.

On a su dédramatiser le handicap en leur présentant les choses et en les leur expliquant.

Les échanges entre Yvette et la classe sont d'abord représentés par des cadeaux réciproques qui placent les uns et les autres dans une réalité concrète, vécue agréablement, point de départ de leurs relations futures. Tout de suite, la mère se trouve impliquée et invitée implicitement à agir (achat de pâtes de fruits).

Le résultat est qu'Yvette n'est vécue ni comme une étrangère, ni comme un être à part.

Quant aux parents, on peut dire que d'emblée, ils sont favorables au projet de scolarisation.

Le travail fait avec eux leur permet de reconnaître Yvette pour elle-même et non plus comme un objet propre à satisfaire leur désir.

Yvette, en se sentant reconnue par ceux qui la reconnaissent, se situe alors comme sujet par rapport à ses parents.

En outre, la scolarisation d'Yvette en milieu scolaire normal constitue pour ses parents un "pansement" à leur blessure narcissique causée par son handicap.

Yvette se doit à elle-même de poursuivre favorablement son expérience. On a vu qu'elle "s'intègre" facilement à tout milieu éducatif grâce à ses qualités personnelles.

C'est une enfant stable, ouverte, souriante, attachante et qui plaît. Le fait qu'elle sache lire et qu'elle le montre tout de suite est pour elle un outil "d'intégration", qui lui donne une position de force et la fait exister aux yeux des autres, catalysant ainsi ses difficultés.

En conclusion, cette expérience de scolarisation en milieu scolaire normal d'un enfant inscrit dans l'enseignement spécialisé ne peut sans doute pas se compter dans les rangs des expériences "d'intégration" scolaire auxquelles, toutefois, elle s'apparente.

En effet, ici la réussite scolaire proprement dite est nettement insuffisante pour pouvoir parler "d'intégration".

Néanmoins, la valeur de l'expérience réside dans le sens thérapeutique qu'elle prend au cours de son déroulement d'où l'intérêt d'avoir tenté d'en identifier une partie des risques d'échec ou des facteurs favorisants.

Septembre 1982

Alix BAUNAT
Serge HERREMAN

Dans la discussion qui a suivi cet exposé, certains membres du Groupe ont posé la question de la compatibilité de la fonction de l'école ordinaire avec la poursuite d'objectifs aussi manifestement thérapeutiques. D'autres exemples d'enfants, provenant d'hôpitaux de jour, ont d'ailleurs été analysés montrant que des intégrations scolaires temporaires et provisoires ont pu être utilisées pour stimuler les enfants et les faire sortir de phases de stagnation.

CAS D'INNOVATIONS
EN MATIERE D'AIDE A L'INTEGRATION

Une expérience yougoslave pour enfants sourds et malentendants

Une structure spécialisée régionale de rééducation
préparant
accompagnant
contrôlant

l'intégration scolaire

L'action originale du Centre SUVAG de Zagreb a été présentée au Groupe d'étude par Madame Visnja CRNKOVCE, rééducatrice, séjournant en France pour initier des spécialistes à la méthode verbo-tonale du Docteur GUBERINA.

1°) Objectifs du Centre SUVAG

Les activités du Centre SUVAG sont très nombreuses et font l'objet d'un intérêt croissant de la part de la population, surtout en ce qui concerne l'intégration des enfants déficients du point de vue auditif dans les écoles primaires ordinaires. A cet égard il est nécessaire de souligner le caractère de l'école maternelle faisant partie du Centre SUVAG. C'est une école maternelle intégrée où l'on travaille aussi bien avec des enfants entendants qu'avec des enfants déficients du point de vue auditif ou enfants dont la parole est retardée. Aujourd'hui, dans la seule ville de Zagreb, il y a vingt-deux écoles dans lesquelles on retrouve des enfants de huit ou dix ans, rééduqués au Centre SUVAG. Dans toute la région de Zagreb nos spécialistes travaillent avec des enfants fréquentant les écoles ordinaires, qui présentent des troubles de la parole dus, soit à un séjour prolongé à l'étranger, soit à un handicap particulier.

Depuis 1961 jusqu'à ce jour le Centre SUVAG de Zagreb a fondé environ 25 centres analogues en Yougoslavie et a formé des spécialistes qui travaillent dans les établissements de santé et d'éducation en appliquant la méthode verbo-tonale et utilisant les appareils SUVAG.

Le Centre SUVAG est un établissement de rééducation de l'audition et de la parole chez les enfants et les adultes. SUVAG est un sigle qui signifie : système universel verbo-tonal d'audition Guberina. Le centre applique la méthode verbo-tonale dans tous les domaines de ses activités, dont voici les plus importants : rééducation de l'audition et de la parole chez les personnes présentant des troubles de l'audition, rééducation de la parole et de la phonation chez les personnes présentant des difficultés de tous ordres, assistance aux enfants dont la parole ne s'est pas développée en raison du délaissement social et pédagogique, enseignement des langues étrangères par la méthode audio-visuelle structuro-globale du Professeur Guberina.

2°) Organisation du Centre SUVAG

2.1 Accueil et diagnostic

Le rôle de cette section est d'établir le diagnostic audiolinguistique et verbo-tonal, et de déterminer la nature du traitement (soins médicaux ou rééducation, ou bien les deux à la fois) et enfin de fixer le début de la rééducation. Ces services sont assurés par toute une équipe de spécialistes : médecin O.R.L., neuro-psychiatre, neurologue, pédiatre, psychologue, assistant social, phonéticien, défectologue, ingénieur d'électro-acoustique, infirmières et techniciens. En outre, plusieurs professeurs de la Faculté de Médecine, de la Faculté de Philologie et de la Faculté de Défectologie participent à l'établissement du diagnostic. La section dispose de locaux de traitement spécialisés : cabinet d'audiologie et de phoniatry, laboratoire pour l'examen de l'équilibre, laboratoire d'audiométrie (tonale, verbo-tonale et vocale), laboratoire électro-physiologique, et de locaux destinés à l'accueil des patients et à l'administration, cabinet du psychologue et cabinets des services consultants externes. Les laboratoires sont dotés de l'équipement le plus moderne ; on y trouve : stroboscope, sonographe, électromyographe, instruments pour ERA, échographie, etc...

Le diagnostic est dynamique - on le vérifie, le complète et le modifie durant la rééducation. La rééducation fait partie intégrante du procédé de diagnostic, et le diagnostic ne devient définitif qu'après une certaine période de rééducation.

Le diagnostic une fois établi les patients sont répartis en deux groupes :

- une minorité, nécessitant des soins médicaux (médicaments ou intervention chirurgicale)
- une majorité nécessitant la rééducation.

2.2 Rééducation

Cette section prend en charge toute personne déficiente de l'audition sans égard à l'âge et à l'étiologie, après l'établissement du diagnostic dans la section décrite plus haut. On y accueille :

- les enfants déficients de l'audition venant de l'école maternelle et de l'école primaire du Centre SUVAG ;

- les enfants fréquentant les écoles primaires ordinaires qui ont besoin d'une rééducation de l'audition et de la parole et pour lesquels il faut choisir une prothèse acoustique ;
- les adultes présentant des troubles de l'audition de divers ordres,...

La section emploie les cadres suivants : un phonéticien, un défectologue, un linguiste et un psychologue. Ils collaborent en permanence avec les membres de l'équipe chargée du diagnostic ainsi qu'avec d'autres spécialistes du Centre et d'autres établissements.

C'est dans la section rééducation que s'opère le choix de la prothèse acoustique.

2.3 Orthophonie

La section d'orthophonie pratique, en appliquant les procédés de la méthode verbo-tonale, la correction de la parole et de la voix, et se consacre au développement de la parole. La rééducation est assurée à toute personne sans égard à l'âge et à la nature du trouble de la parole (bégaiement, dyslalie, alalie, rhinolalie, dysphonie, aphasie, etc...). Cette complexité des troubles a nécessité l'engagement d'un grand nombre de spécialistes (orthophoniste, phonéticien, psychologue, rythmicien phonétique, phoniatre, neuropsychiatre, assistant social). Leur équipe collabore très étroitement avec les spécialistes travaillant dans les cabinets de rééducation et de correction. Ces derniers sont répartis selon les spécialités : rééducation du bégaiement, dyslalie, aphasie, dyslexie, dysgraphie ; il faut encore mentionner les cabinets destinés à la parole non développée, à la logothérapie des enfants retardés mentaux, à la rééducation verbale des personnes ayant subi une laryngotomie, et à la psychothérapie.

3°) La scolarité

3.1 Ecole maternelle

Le Centre SUVAG comporte une école maternelle intégrée qui prend en charge les enfants déficients auditifs, les enfants dont la parole ne s'est pas développée (en raison d'un délaissement pédagogique et social) et les

enfants entendants sans difficulté - tous âgés de 3 à 7 ans. Le travail se déroule en groupes (comportant jusqu'à dix enfants handicapés, et respectivement vingt à vingt-cinq enfants entendants).

Les enfants déficients auditifs sont intégrés, soit complètement soit partiellement, aux groupes d'enfants entendants. De même, un certain nombre d'enfants déficients auditifs est intégré dans les écoles maternelles ordinaires, par demi-journées ou à plein temps. Ceux-ci ne viennent au Centre que pour la rééducation individuelle de l'audition et de la parole. L'école maternelle pratique le travail en groupe et le travail individuel. A côté de chaque salle destinée au travail en groupe se trouve une cabine prévue pour la rééducation individuelle. Le travail en groupe se déroule suivant le programme global des jardins d'enfants ordinaires et un programme particulier établi à partir de la théorie et de la pratique verbo-tonale. De plus l'école maternelle applique deux procédés propres à la méthode verbo-tonale : la rythmique phonétique et la dramatisation.

Les enfants qui manifestent des difficultés dans le développement psychomoteur sont soumis à une série d'exercices de physiothérapie et de psychomotricité.

A l'âge de six ans et demi ou de sept ans, les enfants passent de l'école maternelle à l'école primaire du Centre SUVAG, tandis que ceux dont le degré de développement permet l'intégration, s'inscrivent en classe préparatoire ou élémentaire de l'école primaire ordinaire.

Tout le processus d'éducation et de formation ainsi que la rééducation de l'audition et de la parole à l'école maternelle sont organisés et réalisés par une équipe de spécialistes réunissant un phonéticien, un défectologue, un éducateur (spécialisé pour l'âge pré-scolaire), un psychologue, un rythmicien phonétique et un musicien, un physiothérapeute, une infirmière, un assistant social, un pédagogue et un professeur de dessin. Cette équipe collabore étroitement avec celle chargée du diagnostic.

3.2 Ecole primaire

L'école primaire destinée aux enfants déficients auditifs suit le programme de l'école primaire ordinaire et applique en outre les procédés propres à la méthode verbo-tonale (stimulations par le mouvement et stimulations musicales). Le plan et le programme d'enseignement sont adaptés aux besoins de chaque groupe d'enfants.

Dans le cadre de cette école, on poursuit le traitement particulier des élèves intégrés dans les écoles primaires ordinaires et celui des élèves et des étudiants fréquentant les écoles de formation professionnelle et les facultés.

Parallèlement au processus de formation et d'éducation, la rééducation de l'audition et de la parole individuelle et en groupe est pratiquée.

L'organisation du travail à l'école est faite dans le même esprit que celle de l'école maternelle. Les programmes sont élaborés de manière à être conformes à l'âge, aux besoins et aux capacités des enfants fréquentant l'école primaire. Le travail se déroule soit en groupe (classes de 7 à 9 élèves) soit individuellement (pour la rééducation de l'audition et de la parole).

L'école possède une équipe de spécialistes formée d'un psychologue, d'un pédagogue, d'un défectologue, d'un linguiste, d'un musicien, d'un rythmicien, d'un physiothérapeute, d'un assistant social, ainsi que d'instituteurs et de professeurs ayant reçu une formation verbo-tonale."

CAS n° 2

Contribution d'une équipe éducative de foyer d'accueil D.A.S.S
à l'étude des possibilités d'intégration scolaire
pour la population accueillie dans leur foyer

L'INTEGRATION ET LES ENFANTS DITS "CAS SOCIAUX"

Les enfants (de moins de 14 ans) retirés provisoirement à leurs familles, accueillis en Seine-Saint-Denis au Foyer de l'Enfance de la D.D.A.S.S. à Villepinte, sont scolarisés pendant leur séjour (3 semaines au minimum à une année scolaire au maximum) à l'école du Foyer.

Cette école étant considérée par l'administration (Éducation Nationale) comme une école banale, la question de l'intégration des enfants "cas sociaux" dans une telle structure ne semblait pas devoir être soulevée :

- les classes sont des classes banales du 1er degré,
- les personnels de l'Éducation Nationale de cette école (instituteurs publics) ne relèvent pas de la Circulaire (applicable au 01.01.1983) définissant les obligations de service des personnels de cette catégorie mis à la disposition des établissements médicaux et médicaux éducatifs,
- le recrutement des élèves échappe à la compétence des Commissions de l'Éducation spécialisée (C.C.P.E. ou C.D.E.S.).

On est en droit cependant de se demander si la banalité de l'école considérée n'est pas qu'une apparence puisque :

- tous les postes des instituteurs sont des postes spécialisés (les maîtres doivent être titulaires du C.A.E.I., options D.I., R.P.P., R.P.M.), ainsi que celui du directeur (titulaire du D.E.S.).
- les diverses classes ne reçoivent que les enfants du Foyer qui se retrouvent ainsi exclusivement entre eux.

S'interroger alors sur l'intégration à propos des enfants de l'école du Foyer de l'enfance est moins aberrant qu'il n'y pouvait paraître de prime abord.

La question de l'opportunité actuelle d'une telle scolarité a donc été posée à l'équipe pédagogique de l'école du Foyer de Villepinte.

Cette dernière ayant accepté de conduire une réflexion à ce propos a estimé nécessaire de situer l'école du Foyer dans son contexte géographique et social et à travers son histoire depuis sa création en 1973.

Le témoignage de cette équipe (contribution volontaire aux travaux du C.T.N.E.R.H.I.) sera donc conservé dans sa forme afin de lui conserver toute son authenticité et suivra cette introduction. On y trouvera justification du fonctionnement de l'école en question (les limites de l'intégration ayant été analysées très finement), mais aussi des perspectives d'évolution, les enseignants du Foyer s'affirmant prêts à remettre en cause, dès que nécessaire, une structure et un fonctionnement qui n'apporteraient plus la meilleure réponse aux problèmes des enfants dont ils ont la charge.

C. B.

I.D.E.N. de la 1ère circonscription

A.E.S. du 93.

L'ECOLE DU FOYER DE L'ENFANCE DE VILLEPINTE (93)

Contribution de l'équipe pédagogique de l'école

I - LES STRUCTURES D'ACCUEIL DES "CAS SOCIAUX" DANS LA SEINE-SAINT-DENIS,
FOYERS DE L'ENFANCE DE LA D.A.S.S.

ACCUEIL D'URGENCE 3 à 4 semaines		ACCUEIL A COURT TERME moyenne : 3 à 4 mois scolarité 1 an maximum		ACCUEIL A LONG TERME 2 à 3 ans	
14 à 18 ans	MONTFERMEIL 12 adolescents (sans collège interne)	14 à 18 ans	EPINAY-sur-SEINE nombre : ? (sans collège interne)	6 à 12 ans	Fondation BORNICHE MARY-sur-MARNE Département 77 nombre : ? avec une école interne (accueil d'enfants du département 93)
14 à 18 ans	SEVRAN 10 adolescents (sans collège interne)		MONTREUIL SOUS BOIS nombre : ? (sans collège interne)		
FOYER DE VILLEPINTE					
6 à 14 ans	10 enfants (accueil : 3 semaines à 1 mois)	11 à 14 ans	2 groupes de 12 enfants	scolarité sélective extérieure en collège pour les adolescents	
2 à 6 ans	8 enfants (accueil : 3 semaines à 1 mois)		2 groupes de 12 enfants		
avec une école interne					

Commentaire :

- 4 foyers accueillent les pré-adolescents sur les secteurs d'origine (cas importants dans le 93).
- Le Foyer de Villepinte, excentré par rapport au centre géométrique du département,
 - permet l'accueil sélectif des cas lourds dont la plupart bénéficient de l'éloignement plus ou moins long du tissu social d'origine,
 - touche les enfants d'âge inférieur ou égal à 14 ans.

Son équipement répond spécifiquement aux besoins du département pour ces tranches d'âge, à savoir :

- un accueil d'urgence, suivi :
 - o d'un retour dans la famille d'origine (crise courte),
 - o d'un placement :
 - . chez des assistants maternels,
 - . ou en établissement de la D.A.S.S.
- un accueil en vue d'une observation préparant une orientation à plus long terme, visant (en priorité) à favoriser, dans un climat décroïsonné, les nouvelles relations avec la famille d'origine ou à rechercher une autre solution (famille d'accueil ou établissement).

Exemples d'orientations sur deux années scolaires, 1980/81 et 1981/82

	Retour en famille naturelle		Placement en famille d'accueil		Placement en établissement	
	80/81	81/82	80/81	81/82	80/81	81/82
Garde	26,19 %	16,11 %	19,5 %	14,8 %	54,76 %	68,00 %
R.T.	76,00 %	36,66 %	0 %	33,33 %	24,00 %	30,00 %
Pupilles	0 %	0 %	20,00 %	100 %	0 %	0 %

R.T. = Recueilli Temporaire.

2°) Le tissu scolaire du secteur "Fontaine Mallet"

<u>Groupes scolaires</u>	<u>Ecoles</u>	<u>Distance</u>
Fontaine Mallet-Jean-moulin	Elémentaire et Maternelle + G.A.P.P.	1 km.
Vert Galant	Elément. + Matern.	1,5 km.
Pasteur	" " " "	1 km.
Victor Hugo	" " " "+ GAPP	2 km.
St. Exupéry	" " " "	2 km.
Langevin	" " " "	2,5 km.
Le Merisier	Maternelle	20 m.
<u>Collèges</u>		
Jean Jaurès	Collège du secteur	1,5 km.
Les Mousseaux	hors secteur	1,5 km.

Villepinte n'est pas située en zone ZEP.

Pas de C.M.P.P., mais un C.M.P. sur la commune voisine Tremblay-les-Gonnesse.

Commentaire :

1er degré : l'équipement du Secteur ouvre la possibilité matérielle d'une éventuelle scolarité à l'extérieur du Foyer.

2ème degré : La scolarité en collège est pratiquement imposée par manque de structure similaire interne.

Pour les cas particuliers il existe cependant une section pour les 12 à 14 ans, à l'école du Foyer.

Une classe avec un instituteur C.A.E.I. et un professeur d'anglais vacataire (4 heures par semaine).

3°) Le tissu social du 93, de Villepinte et du secteur de Fontaine-Mallet en particulier

Dans un département fortement urbanisé, grande concentration d'une population assez défavorisée matériellement et culturellement, qui est par là même peu stabilisée (immigrés, accédant difficilement à la culture française, incidence du chômage, misère sociale,...).

A Villepinte (secteur Fontaine Mallet)

- Un secteur de H.L.M. (certains de plus de 10 ans, d'autres récents),
- Une zone pavillonnaire très limitée (ancienne et récente).

Dans les H.L.M., une population très perturbée socialement (cas sociaux souvent larvés), et grande incidence de la concentration d'une population étrangère (Maghreb essentiellement).

4°) Origine des enfants confiés au Foyer de l'Enfance de Villepinte

. Les enfants viennent pratiquement toujours d'autres communes (nécessité d'un éloignement provisoire de la famille d'origine) :

- Communes de Saint-Denis, Epinay, Villetaneuse, Aubervilliers, Stains, La Courneuve, soit essentiellement du Nord-Ouest du département.
- Communes de Montreuil, Rosny et les cités d'urgence de Noisy le Grand, au Sud-Est du département (parfois Gagny, Montfermeil, Neuilly-sur-Marne)
- La transversale NO/SE est reliée par les communes de Bobigny et de Drancy.

Communes où les services sociaux sont bien en place.

. Le pourcentage d'enfants étrangers est de 40 à 50 %.

II - LE FOYER DE L'ENFANCE DE VILLEPINTE

1°) Historique du Foyer

- Eléments statistiques :

Catégories d'enfants	A l' ouverture 1973/74/75	De 1975 à 1978	En 1978/1979
Garde	25 %	45 %	25 %
R.T.	70 %	50 %	70 %
Pupilles et assimilés	5 % (1)	5 % (2)	5 % (3)

- Analyse succincte :

(1) : - Enorme rotation des enfants.

- Peu de moyens dans un département neuf.

(les cas les plus difficiles sont transplantés en province, agences A.S.E. à Arras, Abbeville, Montauban, Montreuil-sur-Mer).

(2) : - Peu à peu, grâce à des moyens financiers et des moyens en personnels accrus, le Foyer reste encore maître des orientations en relation directe avec la D.D.A.S.S.

(3) : - Mise en place des circonscriptions : La politique de l'A.S.E. se définit de plus en plus par un maintien des enfants sur leur secteur (aide financière, assistants maternels, travailleuses familiales).

Une politique de prévention est appliquée dans les circonscriptions par les éducateurs. En conséquence, les cas les plus lourds sont donc présentés dans les foyers (urgences et observations).

2°) Population du Foyer

Ce sont des Cas Sociaux admis soit en urgence, soit pour une observation.

a) Catégories :

- . Garde : le Juge est saisi par les secteurs. Intervention de la Brigade des mineurs. Placement au Foyer.
- . R.T. : Intervention des services sociaux. Signature de recueil temporaire à la D.A.S.S. avec un projet famille-enfant-foyer, mis sur pied suivant les cas avant ou après l'observation.
- . Pupilles ou assimilés : en vue d'une adoption ou non (intervention des services A.S.E.).

b) Profil social :

. Garde :

Enfants retirés d'autorité car en danger dans le milieu familial :

- pathologie familiale (éthylisme et mésentente des couples) avec carences de tous ordres (affectives, nutritionnelles, hygiène...)
- parents délinquants (en voie d'incarcération)
- enfants pré-délinquants
- violences de tous ordres (du meurtre à l'inceste).

Enfants présentant une personnalité très perturbée avec sentiment de culpabilité important.

- . R.T. : Enfants placés avec l'accord des parents en vue d'une réinsertion sociale et scolaire (souvent la pathologie familiale réelle apparaît ensuite), afin d'éviter l'entrée dans le circuit plus lourd de la Justice.

Les carences ont été parfois aussi importantes que pour les cas précédents, mais la situation n'a pas atteint l'état de crise aiguë. Les services agissent en prévention.

- . Pupilles : Peu nombreux. Sont dans l'attente d'un avenir adapté.

c) Profil scolaire des enfants :

- 90 % présentisme plus d'un an de retard avec profil hétérogène.
- 10 % qui ont une scolarité normale révèlent, au moment de la crise, une fragilité psycho-affective importante, vivant dans une attente perturbante.

L'anamnèse scolaire révèle toujours :

- un absentéisme scolaire important,
- des changements nombreux d'établissements,
- un rejet plus ou moins conscient des structures ou une surprotection de la part des enseignants de l'école d'origine, favorisant le camouflage des cas qui ne sont révélés qu'au moment de la crise.
- un sentiment d'échec profondément ancré, avec succession de redoublement, de notes pénalisantes...
- 25 à 30 % sont issus du secteur Education spécialisée (perfectionnement, S.E.S., E.N.P.)
- des troubles importants révélateurs de carences importantes (troubles psychologiques, psychomoteurs, personnalité destructurée avec un comportement dispersé - aucune référence à la loi -, troubles affectifs et comportement de recherche de parents de substitution.
- une situation de crise, un comportement perturbé :
 - . à l'arrivée (découverte du milieu internat ; crise aiguë)
 - . pendant l'observation (enfants préoccupés, anxieux, parfois sentiment d'abandon)
 - . au moment de l'orientation (rupture à effectuer avec les structures et les personnes du Foyer).

3°) Projet global de l'établissement

Les instances de tutelle demandent au Foyer de réaliser un accueil permanent, une dédramatisation des situations, une observation globale (famille-enfant) et une orientation à long terme :

- retour en famille naturelle,
- placement en famille d'accueil,
- placement en établissement adapté.

Les personnels mis à disposition pour ce projet :

- personnels D.D.A.S.S.

- . au niveau éducatif : 30 éducateurs (plus 2 pour l'école),
- . pour les soins et les rééducations : 1 médecin psychiatre
2 psychologues
1 médecin généraliste vacataire,
- . des personnels pour les services généraux,
- . 1 directeur (titulaire du D.E.S.),
- . 2 éducateurs D.D.A.S.S. sont mis à la disposition de l'école :
 - o 1 éducateur de jeunes enfants
 - o 1 éducateur de liaison école/internat (24 heures pour l'école, le reste pour l'internat).

- 8 instituteurs spécialisés

(6 C.A.E.I. option D.I., 1 R.P.P., 1 R.P.M.),

III - LE PROJET SCOLAIRE ACTUEL (grandes lignes)

Il s'inscrit dans le projet du foyer de l'enfance (certains enfants viennent plutôt au foyer parce qu'il possède une école).

Pour chaque enfant il existe un projet individualisé, dans lequel se situent les différentes catégories d'intervenants :

- projet éducatif,
- projet psychologique,
- projet pédagogique.

Cette démarche commune permet à l'équipe pluridisciplinaire de déterminer une orientation adaptée.

- Objectifs à court terme :

- . éviter de cristalliser les problèmes, dédramatiser (attitude, lieux d'écoute). Intervention des psychologues, R.P.P., R.P.M.
- . sécuriser : l'enfant découvre une école qui propose un contrat avec des objectifs précis :
 - o obligation scolaire : référence à la loi depuis longtemps bafouée.

- enseignement adapté privilégiant la réussite, la justice, la considération, en responsabilisant l'enfant.
 - . analyser :
 - redécouvrir l'histoire scolaire.
 - faire un bilan et le profil scolaire de l'enfant.
 - exploiter les observations faites pendant le temps scolaire.
 - . proposer : un projet pédagogique avec progression scolaire.
 - . définir : la réinsertion souhaitable et souhaitée lors des décisions d'orientation
- Objectifs à long terme :
- . réconcilier l'enfant avec l'école.
 - . lui donner le goût de la réussite, de l'investissement scolaire.
 - . le responsabiliser.
 - . l'insérer au maximum dans le circuit banalisé une fois la crise familiale passée (dans certains cas l'enfant rattrape les retards scolaires accumulés).

Les moyens pour atteindre ces objectifs :

- a) Une école ouverte au sein de l'établissement et ouverte vers l'extérieur.
- b) Une école avec un personnel adapté et en nombre suffisant pour faire face à la rotation et à la spécificité des réalités de l'accueil.
- c) Un travail en collaboration constante avec le secteur éducatif et psychologique pour l'homogénéité (réunions institutionnalisées).
- d) Un équipement pédagogique important : matériel, locaux ateliers, espace de jeux...

IV - LE PROJET DE L'ECOLE DU FOYER ET L'INTEGRATION DANS LES STRUCTURES BANALES DU SECTEUR

L'accueil d'urgence (3 semaines) exclut toute possibilité d'intégration.
 L'accueil court (en moyenne 3 à 4 mois) permet certaines formes d'intégration :

- au niveau des écoles maternelles et élémentaires :

- . L'école du Foyer organise avec toutes les écoles élémentaires de Villepinte des rencontres sportives, occasions de réels échanges entre enfants et enseignants (préparation, organisation, déroulement).
- . Les élèves du Foyer participent aux clubs municipaux qui regroupent les enfants de toute la commune (piscine - athlétisme - judo).
- . Des regroupements au niveau du département sont favorisés par une association aux rencontres (U.S.E.P. et Associations) et culturelles (théâtre de Chelles, bibliothèques d'Aulnay et de Tremblay).

Une tentative d'intégration totale d'enfants non francophones (8/10 ans) dans une classe N.F. d'une école voisine a échoué. Les enfants ont trouvé un accueil chaleureux de la part des maîtres, mais ont été constamment agressés par les camarades sur le chemin du retour (les enfants n'étaient pas ressentis comme semblables aux autres enfants en raison de leur appartenance au Foyer).

- Au niveau des collèges :

- . L'intégration scolaire est totale pour la plupart des enfants, mais subordonnée :
 - o à un accord du Conseil d'établissement (éducateurs, psychologue, équipe pédagogique de l'école)
 - o à un accord du collège du secteur.
 Il s'agit d'enfants pour lesquels il a été fixé un temps de passage plus long que prévu et ne présentant pas de grandes carences et troubles.

V - LES LIMITES DE L'INTEGRATION

Telles qu'elles apparaissent à l'équipe éducative du Foyer à l'heure actuelle :

- la rotation et l'accueil court (les enfants ont souvent changé plusieurs fois d'établissement)

- Enfants en danger par rapport à leurs parents (quand ils sont du secteur en particulier - rapt, agressions...)
- Le secteur perturbé - "zone sensible" - (les élèves du Foyer cristallisent les problèmes larvés au niveau des élèves du secteur : une certaine contamination s'effectue, fugues collectives, incitation à la séparation du milieu familial, ce qui entraîne une certaine réticence de la part des partenaires)
- Les enfants intégrés au collège ne peuvent plus bénéficier pleinement des prises en charge spécifiques proposées au Foyer (psychodrame, psycho-jeux)
- Les enfants intégrés sont singularisés par rapport à leurs camarades du Foyer et du collège.
- Certains demandent souvent à revenir à l'école du Foyer, car ils éprouvent beaucoup de difficultés à assumer à la fois le groupe classe et leurs problèmes (l'intégration totale n'est donc tentée que pour des cas offrant le moins de risques possible)
- Risque de fausser le projet d'insertion à long terme par l'attitude des enseignants du secteur (en général, elle est surprotectrice et cristallise ainsi doublement les problèmes, l'enfant pouvant s'attacher affectivement à un professeur sans que ce dernier puisse bénéficier de l'aide de l'équipe médico-psychologique pour analyser ce qui se passe et lui donner les moyens de relativiser cette relation)
- Les besoins fondamentaux des enfants du Foyer et qu'ils ne peuvent trouver sur le secteur :
 - . prises en charge sélectives,
 - . mise à jour sanitaire,
 - . écoute,
 les élèves échappant ainsi à tout contrôle, le centre perd sa vocation de centre d'observation.

S'il devient impossible de continuer de façon efficace un suivi de l'observation, il n'y a plus de raisons de garder l'enfant dans une structure spécialisée. Il peut retourner dans le circuit banal et laisser sa place à d'autres.

- Tolérance du milieu scolaire banal : l'école peut-elle à l'heure actuelle assurer le service qu'on serait en droit d'attendre d'elle ? (crainte de se servir des enfants comme cobayes)
- Préparation à l'orientation par les visites possibles de l'assistante maternelle de l'établissement, suivant les demandes, avec le moins possible d'absentéisme à l'école du Foyer.
- Problème des liens entre enfants et famille naturelle (semaine aménagée pour permettre ces contacts sans entraîner d'absentéisme scolaire - le mercredi matin remplace le samedi matin afin de permettre le retour de l'enfant dans sa famille le week-end)
- Un absentéisme qui deviendrait "obligatoire" serait en contradiction avec :
 - . l'obligation scolaire,
 - . le projet de l'établissement pour l'enfant,avec une image de l'école de secteur assez négative (elle aurait l'air d'empêcher l'enfant de rejoindre sa famille par les exigences de son organisation hebdomadaire).

EN GUISE DE CONCLUSION

Cette longue énumération des limites de l'intégration concernant les enfants "cas sociaux" du Foyer de l'Enfance fait apparaître l'intégration en structure banale comme difficilement réalisable. Elle ne semble pas, en effet, devoir être généralisable dans un proche avenir. Cependant, l'équipe éducative s'interroge sur l'objectivité de sa propre perception du problème. Connaît-elle les potentialités réelles des écoles du secteur, ne se défie-t-elle pas exagérément de l'école en général et de ses collègues du secteur banalisé ?

Pour répondre à ces questions sont envisagées :

- avec la participation des I.D.E.N. concernés et de leurs équipes, des rencontres ayant pour but de mieux se connaître, de s'informer mutuellement des réalités concernant l'intégration des enfants du Foyer, réunissant les personnels du Foyer, les équipes pédagogiques des écoles.
- une étude en commun des paramètres à prendre en compte pour des intégrations partielles ou totales
- au niveau du collège, une étude des tentatives d'intégration réussies, pour permettre à plus d'enfants d'en bénéficier (propositions du professeur d'anglais vacataire d'une collaboration avec ses collègues), à entreprendre dès la rentrée scolaire prochaine.

CAS N° 3

L'accueil d'un groupe d'étudiants handicapés
comme source de renouveau pédagogique

DES EXPERIENCES D'INTEGRATION D'ETUDIANTS SOURDS DANS UNE ECOLE DE FORMATION
D'EDUCATEURS SPECIALISES

par Jean UGHETTO, Directeur de l'École de Formation Psycho-Pédagogique - Paris, janvier 1983.

L'expérience d'intégration est très récente puisque c'était en juin 1982 que sortait diplômée de l'école la première étudiante sourde.

La promotion actuelle compte 6 étudiants sourds et la prochaine promotion doit en accueillir 4.

Parmi ces étudiants, trois cas de figure d'intégration :

1°) L'étudiante diplômée en 1982, sourde profonde, avait suivi auparavant 4 années de formation d'éducatrice spécialisée, mais s'était vue refuser le diplôme du fait de son handicap. Elle entre à l'école en 3ème année, effectue un stage long en établissement spécialisé ; diplômée, elle exerce depuis septembre 1982 auprès d'enfants psychotiques.

Du point de vue rééducation, cette personne a reçu une éducation strictement oraliste, possède la lecture labiale, et une bonne expression orale.

2°) Les 6 étudiants de la formation actuelle sont intégrés sur une décision de l'école à la suite d'une demande formulée par l'école de jeunes sourds de la rue Saint-Jacques (transmise par le Ministère de la Santé) qui souhaitait une prise en charge éducative des enfants par des personnes partageant le même handicap. Cette proposition trouve un écho favorable à l'école qui s'interrogeait sur les limites de la formation. Le projet mûrit au cours d'une année de rencontres entre formateurs de l'école, théoriciens et praticiens (sociologues, directeurs d'établissements, familles, etc...).

Mise en place de l'intégration

Avant le début de l'expérience, il a fallu procéder à :

a) l'information et la sensibilisation

- . des professeurs : dont le sens pédagogique allait être mis à l'épreuve d'une situation nouvelle,
- . des terrains de stage : en partant du principe que toute la promotion avait accès aux mêmes terrains de stage et que l'intégration de sourds ne prévoyait aucun aménagement spécifique,
- . des étudiants sourds et entendants.

- Préparation des étudiants sourds

Une année préparatoire a été nécessaire. Elle a comporté :

- o des rencontres en groupe, en situation oraliste, où l'école a exprimé sa volonté d'aménager sa pédagogie, mais pas au delà d'un certain seuil, c'est-à-dire en imposant une certaine limitation en langage signé.
- o des prises de contact avec les différents terrains de stage,
- o une évaluation de cette année préparatoire et l'avis d'un jury (comportant des praticiens spécialisés dans les prises en charge d'enfants sourds) enfin, ont constitué une sorte de sélection informelle, conditionnant l'entrée en formation à proprement parler.

- Préparation des étudiants entendants

- o Une information collective et individuelle fut donnée aux étudiants entendants sur les conditions nouvelles dans lesquelles le groupe allait devoir évoluer (27 étudiants entendants, 6 étudiants sourds).
- o Une rencontre d'une journée, en juin 1981, de toute la promotion (étudiants sourds et entendants, quelques professeurs et les cadres permanents) s'est déroulée en assemblée générale avec interprète en langue des signes, et en groupes de travail sans interprète.

A la différence des intégrations isolées à l'université, l'originalité de cette expérience consistait, à se fonder, pendant une durée de 3 ans, sur un travail et une dynamique de groupe : intégration d'un groupe par et dans un autre groupe.

b) Déroulement de l'année

- . Du point de vue de son contenu le programme a été respecté.
- . C'est dans l'abord pédagogique que des modifications notables ont été introduites
 - o réduction des temps de discours et limitation du recours à l'humour, à la formule imagée, à la métaphore,
 - o limitation des déplacements dans la classe pour rester dans le champ visuel des étudiants,
 - o réduction du tabagisme (entravant la lecture labiale).

L'intégration de groupe a eu des effets particuliers :

- . présence d'un interprète pour toute réunion rassemblant la promotion entière,
- . un interprète est à la disposition des 3 sous-groupes de la promotion (chacun d'un effectif d'environ 11 étudiants dont 2 sourds), qui font appel à lui soit en permanence, soit ponctuellement en fonction de la dynamique propre à chacun des groupes.

Sur le plan du travail et de la vie du groupe, pendant un an, on constate une solidarité et une participation active à l'intégration de part et d'autre (échanges organisés de prises de notes par exemple).

c) Les stages

- 6 terrains de stage : - A.E.M.O.,
- prévention de quartier (milieu maghrébin),
 - enfants cas sociaux - caractériels,
 - I.M.C. et polyhandicaps (dont surdité).

Les bilans de stage sont positifs et de nouveaux terrains de stage se proposent pour accueillir des étudiants sourds.

Conclusion

A l'objectif officiel à l'origine de l'expérience (l'intérêt pour les enfants sourds, voire le besoin, d'être pris en charge par des éducateurs sourds), se sont ajoutés de nouveaux objectifs :

- politique : participer à un mouvement d'émergence, d'émancipation de minorités (ethniques, culturelles...) et prendre en compte la revendication de la communauté des sourds,
- éducatif : introduire dans la formation des personnes pour qui le handicap et le handicapé ne sont pas seulement objets de discours, c'est introduire avec elle une autre dimension que la sollicitude dans le rapport au handicap,
- social : faire le pari :
 - . que des ouvertures professionnelles et sociales faites aux sourds auront des retombées positives pour d'autres handicaps,
 - . qu'un lien peut être tissé entre discours idéologique et pratique.

Tout en restant prudent (février 1983 marquera la moitié de cette formation), le bilan qui peut d'ores et déjà être tiré est globalement positif :

- pas d'absentéisme, symptomatique de décompensation,
- des contrats tenus quant au programme,
- un climat de travail.

La délivrance du diplôme d'Etat marquera véritablement une étape. Les aménagements, en situation d'examen, prévus par les textes, pour les étudiants handicapés seront appliqués (tel que temps de rédaction plus long).

Dans le débat qui a suivi cet exposé, deux points méritent d'être relevés :

- l'un se rapporte à une spécificité inhérente, semble-t-il, à la surdité dont la pédagogie doit tenir compte pour maintenir une bonne qualité d'intégration des étudiants sourds.

Le processus audition du message/compréhension/élaboration intellectuelle/réponse s'effectue plus lentement chez le sourd. Cette lenteur a sans doute une base physiologique, mais s'explique aussi en partie par la rééducation et l'apprentissage spécifique du langage.

- le deuxième se rapporte à la polémique actuelle dans certaines institutions entre gestualistes et oralistes et qui, parfois, pèse lourdement sur le sujet sourd. Tirailé entre les deux langages, celui-ci risque, en effet, de se maintenir dans une dualité inconfortable qui l'empêche d'aborder la question du choix : est-ce que je fais partie du monde des sourds ou du monde des entendants ?

Refusant ce dilemme, une étudiante sourde a d'ailleurs refusé de participer, à l'E.F.P.P., à la formation au même titre que les 6 autres et revendique une formation comme entendante (alors que les étudiants entendants s'étaient mis, quant à eux, à l'apprentissage du langage signé).

DERNIERE HEURE

Le diplôme d'Etat, session juin 1984, s'est passé aux conditions prévues ; les 6 premiers étudiants sourds s'y sont présentés, 5 ont été reçus.

La prochaine rentrée accueille 6 nouveaux étudiants sourds en année préparatoire en vue de leur formation.

CAS N° 4

Une proposition originale
pour désenclaver le monde scolaire

PROJET DE CREATION DE GROUPES D'EDUCATION CONCERTEE (G.E.C.) COMPOSES
D'EQUIPES D'EDUCATION CONCERTEE (E.E.C.) IMPLANTEES DANS LES ETABLISSEMENTS
SCOLAIRES

présenté par Jacky Michaud, S.S.E.S.D., 2, rue Raymond Lizop - 31000 TOULOUSE

A - REMARQUES LIMINAIRES

- A.₀ - L'idée qui donne naissance à ce projet de Groupes d'Education Concertée (G.E.C.) composés d'Equipes d'Education Concertée (E.E.C.), est issue de l'observation et de la réflexion dans le cadre de l'action socio-éducative auprès d'enfants et d'adolescents inadaptés ou répertoriés comme tels.
- A.₁ - Le lieu de cette action socio-éducative s'effectue, dans 80 % des cas (statistiques C.T.N.), dans des établissements sanitaires et sociaux à régime d'internat, dont la particularité essentielle est d'exister en tant que **circuits parallèles** aux circuits ordinaires et normaux (écoles, C.E.S., lycées...). Il n'est pas question ici de remettre en question la plupart des équipements sociaux pour une "clientèle" donnée, mais d'imaginer et de trouver de nouvelles solutions. Ces solutions s'appliqueraient en premier lieu à une certaine catégorie d'enfants et d'adolescents, exprimant des difficultés momentanées **dans le cadre scolaire**, dont le placement et l'étiquetage dans le monde de l'inadaptation constituent une inadéquation choquante, et révèlent de façon de plus en plus nette et inquiétante, l'**impuissance** de "l'école" à assumer sa mission d'éducation.
- A.₂ - L'exercice de l'éducation spécialisée dans le cadre de l'internat, du semi-internat, puis de l'action éducative en milieu naturel, fait ressentir de façon aiguë combien les formes d'action socio-éducative actuelles, ne peuvent qu'amener l'**insatisfaction** quant aux résultats obtenus, et éprouver un sentiment d'**impuissance** quant aux possibilités d'appréhender les problèmes à leur **source**. En effet, nous avons dans la plupart des cas l'impression que l'intervention se fait **trop tard**, qu'il aurait toujours été préférable d'agir non pas **APRES** "l'explosion" des

problèmes, **HORS** du circuit normal, mais **DANS** ce circuit, avec ainsi la possibilité de **prévenir** et d'**agir AVANT** ou du moins dès la manifestation de premiers éléments pouvant laisser supposer l'apparition d'une problématique sociale et scolaire.

- A.3 - Il n'a jamais été suffisamment pointé l'importance du cadre scolaire dans la vie de l'enfant qui y passe la moitié de son temps..
Ou bien, si cela a été fait, l'action socio-éducative a toujours été organisée comme si **ce cadre scolaire n'existait pas** : elle se situe au niveau de l'enfant (en tant qu'individu), au niveau de la famille (première organisation sociale), au niveau du quartier ou de la ville (clubs de prévention), mais **jamais dans l'école**, le lycée, le L.E.P. !! comme si ces lieux n'existaient pas pour l'enfant, ou comme s'ils étaient absolument **clos, imperméables** et indifférents à tous actes éducatifs.

Ces réflexions peuvent paraître sévères. Elles reflètent cependant une réalité que l'on préfère toujours masquer à cause d'impondérables administratifs ou/et corporatistes.

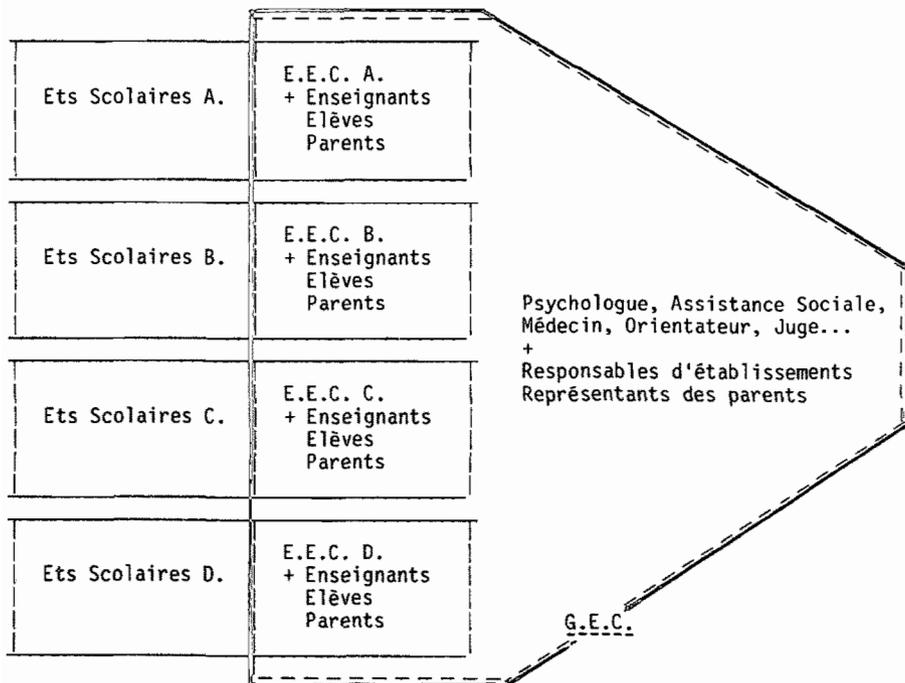
- A.4 - Force nous est de constater que les structures actuelles de l'école, son administration, son organisation ne lui permettent pas - nous devrions dire : la mettent dans l'**impossibilité** - de faire autre chose que de l'enseignement, de l'instruction. Les enseignants ne sont pas mis en cause, prisonniers qu'ils sont eux-mêmes d'un système administratif, hiérarchique, sclérosant et rigide qui ne leur permet pas d'être des éducateurs mais **seulement des enseignants**;
- A.5 - Notre proposition est donc de **faire entrer l'école, DANS** le lieu d'enseignement, la dimension éducative apportée par des équipes **indépendantes** de l'Education Nationale, pouvant **travailler et agir dans le tissu scolaire**, dans le quotidien et le réel, en collaboration avec les enseignants, avec les parents.

B - LES PROPOSITIONS

B.1 - Il s'agit de mettre en place, pour commencer dans certains C.E.S. et lycées, des Equipes d'Education Concertée (E.E.C.) composées d'éducateurs spécialisés et d'animateurs comme personnels permanents, auxquels viendraient s'adjoindre des parents, des professeurs, des élèves, ainsi que d'autres membres tournant du Groupe d'Education Concertée (cf. D.3).

L'unité de base est donc le Groupe d'Education Concertée, situé hors établissement scolaire, et composé (outre le responsable de groupe et le secrétariat) de :

- . membres vacataires (psychologue, assistante sociale, médecin, juge, etc...)
- . de 4 ou 5 sous-unités : les Equipes d'Education Concertée (E.E.C.) composées d'éducateurs et d'animateurs. Ces équipes sont installées à plein temps dans 4 ou 5 lycées, C.E.S., L.E.P.



- B.2 - Nous disons Equipe, car il n'est pas possible de travailler seul, isolé ; parce qu'aussi il faut offrir une structure de base capable de souplesse et d'adaptation, où l'information circule facilement, apte à répondre aux besoins de façon lucide et contrôlée, pouvant apporter une vision synthétique des événements et des actes engagés auprès des jeunes.
- B.3 - Nous disons Education car il serait bien de la mission de ces équipes de mettre et faire mettre en oeuvre, **au sein de l'institution scolaire**, "les moyens propres à assurer la formation et le développement de l'être humain". C'est-à-dire redonner (ou donner) à l'élève une dimension de **SUJET responsable** et non d'**OBJET** adaptable ou non aux **normes scolaires** établies et immuables.
- B.4 - Nous disons Concertée, car une telle action suppose que cette équipe ne travaille **pas contre** les enseignants, **CONTRE** les parents, mais **AVEC** eux, en plein accord, l'équipe se plaçant en intermédiaire entre enseignants-élèves, élèves-parents, parents-enseignants. Cette concertation étant l'essence même de l'acte éducatif.

C - ROLE DE CES EQUIPES

Ces équipes auraient 5 pôles d'action :

- C.1 - Auprès des élèves
- C.2 - Auprès des professeurs
- C.3 - Auprès des parents
- C.4 - Auprès de l'école
- C.5 - Auprès du quartier, de la ville.

C.1 - Auprès des élèves

C'est la tâche qui paraît la plus évidente. Cette équipe doit être perçue par les élèves comme un **moyen de dialogue**, **d'expression**, capable d'aider et de permettre la relation élèves-professeurs, élèves-parents, élèves-école. La condition pour que cet effet se produise est que les membres de cette équipe, et son implantation géographique dans l'établissement, puissent être ressentis comme "**neutralisés**" par rapport

au système scolaire. Le jeune doit pouvoir se sentir en confiance, et reconnu comme individu, sans crainte de voir son discours retourné contre lui. Il importe que le jeune ne ressente pas les membres de cette équipe comme des surveillants.

C.2 - Auprès des professeurs

L'E.E.C. sera amenée à vivre avec les professeurs et à leur apporter **une autre vue** du jeune, du groupe de jeunes de la classe. Elle devrait donc provoquer d'autres réponses dans la relation élèves-enseignants et obliger ceux-ci à gérer certains conflits autrement que par un système répressif et excluant, en agissant avec l'E.E.C. (cf. B.4). Cela suppose que les professeurs seront amenés à changer certaines de leurs habitudes, de leurs défenses, à réadapter leurs réflexes. L'E.E.C. doit donc, tout en provoquant cela, offrir une certaine sécurité, permettant seule les possibilités d'évolution sans blocage.

C.3 - Auprès des parents

L'E.E.C. devrait être l'élément qui permet aux parents d'entrer dans l'école, donc d'y amener la vie. Elle doit susciter et favoriser la rencontre et le dialogue : enfants-parents (C.1)
mais aussi parents-professeurs.

Elle peut ainsi redonner la place des parents dans l'éducation de leur enfant, en leur offrant de prendre leur responsabilité complète (cf. B.4).

C.4 - Auprès de l'école

C'est-à-dire auprès de l'Education Nationale à tous ses échelons. De telles équipes dans les établissements ne peuvent - outre leur action bénéfique auprès des usagers - que **remettre en cause** un certain nombre de règles, d'usages, ébranler un certain conservatisme. Tout ceci doit pouvoir se traiter sur la base du dialogue, de la négociation s'il y a conflit. Ce doit être un point de départ pour une révision du système scolaire sans pouvoir servir de prétexte à un gel des positions et au rejet des E.E.C.

C.₅ - Auprès du quartier, de la ville

Les élèves ont une vie non seulement scolaire et familiale, mais aussi dans la cité. Les E.E.C. devraient donc pouvoir également travailler avec l'extérieur de l'école, les clubs, les M.J.C...., l'école étant par cet autre biais intégrée à la vie, et la vie entrant à l'école.

C.₆ - Cette perspective d'action socio-éducative globale, non marginalisée, non marginalisante, est la seule capable de PREVENIR efficacement tout processus d'exclusion sociale, **d'éviter de transformer un enfant ayant des difficultés scolaires en un inadapté.**

Pour résumer, ces E.E.C. ont donc plusieurs buts :

C.₇ - être préventives, agir en amont et non en aval du phénomène de l'inadaptation (A.₂ + C.₁ + C.₂ + C.₃ + C.₄ + C.₆ + E.₁ + E.₂).

C.₈ - apporter une dimension éducative nouvelle à une école en crise (A.₄ + B.₄ + C.₂ + C.₄ + E.₄ + E.₅).

C.₉ - informer, questionner les individus, les groupes, les institutions, susciter les rencontres, les dialogues (B.₄ + C.₁ + C.₂ + C.₃), faire se négocier les conflits (C.₂ + C.₄ + E.₄), promouvoir une nouvelle action éducative.

D - LES MOYENS DES G.E.C. ET DES E.E.C.

D.₀ - Un Groupe d'Education Concertée est donc composé de plusieurs Equipes d'Education Concertée réparties dans différents établissements scolaires (B.₁). Le siège du G.E.C., extérieur aux établissements scolaires, est un lieu d'information, de coordination, de réunions.

D.₁ - Les E.E.C. implantées dans les établissements devraient pouvoir disposer d'un équipement minimum (genre bureau, foyer) au coeur de l'institution, nettement démarqués des locaux administratifs, de façon à éviter la confusion dans l'esprit des élèves, et leur permettre ainsi d'y venir naturellement. Ce lieu doit être **neutre** (C.₁) et ouvert. Les membres de

l'E.E.C. devraient avoir la libre circulation dans l'établissement, afin de pouvoir aller à la rencontre, de ne pas se contenter d'attendre la demande.

- D.2 - Les moyens sont aussi les moyens humains : en B.1 nous donnons ce que pourrait être la composition de base de ces E.E.C. Nous disons un animateur pour ce que cela peut représenter dans la compétence en activités manuelles vivantes et éducatives. Nous disons deux éducateurs spécialisés pour ce que cela représente de compétence et de qualité dans la relation humaine. Ces membres de l'équipe de base seraient fixes dans chaque établissement, avec la possibilité de s'adjoindre d'autres intervenants (B.1) : professeurs, parents, élèves...).
- D.3 - Les E.E.C. ne sont que les parties d'une plus grande équipe (G.E.C.). Ces G.E.C. sont composés de tous les membres de base des E.E.C. plus une équipe de membres tournants sur ces E.E.C. suivant le besoin : psychologue, assistante sociale, médecin, orientateur, secrétaire.
- D.4 - La régulation de l'action des E.E.C. s'effectuerait par réunion hebdomadaire de G.E.C., et par réunion bimensuelle G.E.C. + chefs d'établissements et intervenants ponctuels motivés. Ces réunions seraient des lieux d'échanges, de mises en commun, de négociation des conflits, du contrôle des actions. Cette formule des E.E.C. qui ne sont que des parties d'un G.E.C. est primordiale afin que les E.E.C. ne s'enferment pas dans la routine interne d'un établissement, et permettent, grâce aux échanges et aux mises en commun des situations vécues dans les différents établissements scolaires, un certain recul par rapport aux problèmes.

E - ACTION DES E.E.C.

Les permanents des équipes d'E.E.C. disposeraient de quelques pièces au sein de l'établissement (D.1 - C.1).

E.1 - Le rôle des éducateurs serait de rencontrer les jeunes, soit que ceux-ci viennent d'eux-mêmes, soit qu'ils sont signalés par les professeurs ou les surveillants, soit que les contacts établis par les éducateurs les amènent à découvrir des cas nécessitant leur intervention. Cela peut aller de l'enfant bloqué scolairement pour une raison X à trouver et à traiter, ...à l'apparition de drogue dans l'établissement.

C'est un rôle de relation humaine, de facilitateur et d'intermédiaire pour des dialogues ou des rencontres difficiles, mais aussi quelqu'un à qui l'on peut parler, simplement.

E.2 - L'animateur serait plutôt sollicité pour l'animation d'un groupe motivé, d'une classe, voire de l'établissement, pour assurer une ouverture de l'école vers la vie extérieure (C.5). Il pourrait aussi "récupérer" momentanément des enfants ayant besoin d'une autre expression et d'une autre réussite que purement scolaire.

E.3 - Les membres de l'E.E.C. pourraient rencontrer de façon très souple les parents qui le désirent, servir d'intermédiaire (C.3) aussi bien en organisant des réunions qu'en allant voir les familles chez elles, par exemple, mais aussi en leur permettant de s'inclure dans la vie de l'école, pour des animations ou des ateliers.

E.4 - L'E.E.C. siège à toutes les assemblées nécessaires à la vie de l'établissement (conseil de classe, de parents...) où, tout en étant humainement impliquée, elle se trouve dégagée de la dynamique purement scolaire. Elle peut donc amener un point de vue différent, un éclairage nouveau dans les discussions.

E.5 - Les intervenants n'appartenant pas directement à l'E.E.C. mais dépendant du G.E.C. interviennent à la demande, selon les cas et leur spécialité.

E.6 - Enfin une des tâches de ces G.E.C. serait de servir de base à une réflexion et à des travaux de recherche, menés directement sur le terrain en équipe pluridisciplinaire, pour dessiner les futures perspectives d'une nouvelle éducation, d'une nouvelle école (cf. C.8).

F - LE FINANCEMENT

F.1 - L'institution de ces G.E.C. étant totalement originale, les barrières administratives existant entre l'Education Nationale et le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (dont dépendraient ? ces G.E.C.) font qu'il est nécessaire et impératif d'étudier et de trouver un mode de financement qui ne dépend pas de l'Education Nationale (A.4 et A.5).

Quelques propositions (très insatisfaisantes et ne répondant pas de toute façon à la nécessité de co-existence Education Nationale - Santé) :

F.2 - Financement comme un service de C.R.E.A.I. ? mais ni au prix de journée, ni à l'acte bien sûr.

F.3 - Financement comme un club de prévention de quartier ?

Ce peut être la solution la moins éloignée de la bonne solution. Il conviendrait alors de constituer une Association Loi 1901, association dont le Conseil d'Administration ne pourrait que refléter l'esprit de concertation des G.E.C. :

C'est-à-dire : 1/4 techniciens du G.E.C.

1/4 parents

1/4 enseignants

1/4 élus locaux et représentants des tutelles.

F.4 - Le mode de financement idéal d'après les réalités tutellaires :
reste toutefois à inventer.

En guise de conclusion à cet exposé

il apparaît que ce projet élaboré en 1979 a pour objectif d'établir ou de rétablir un lien social, manquant ou disparu, (entre famille et école, entre enfant et école, entre enfant et famille, entre école et autres services sociaux, notamment A.E.M.O.). Il s'adresse donc en premier lieu au handicap social qu'il se propose d'aborder par une action à la fois préventive et de prise en charge, se situant dans une perspective systémique, apparentée à

l'écologie de quartier. Les effets escomptés de ce type d'approche visent une fluidification des rapports entre les agents sociaux concernés, une solution au morcellement actuel des prises en charge et des individus qui en sont l'objet, dès lors qu'un problème se fait jour qu'il soit d'ordre psychologique, scolaire ou social.

L'implantation dans l'école de l'équipe d'éducation concertée, comme émanation de l'extérieur, comme antenne du quartier, ne dépendant pas de l'administration scolaire, sa neutralité face aux orientations pédagogiques devraient favoriser et soutenir l'implication des enseignants dans leurs fonctions éducatives.

Le Groupe a cependant cru devoir relever les intérêts et les risques suivants :

- "Ce projet qui n'est pas une spécialisation nouvelle, mais une structuration différente des moyens existants, dotée d'un financement autonome, qui a typiquement pour objet la prévention et se situe en cela en amont des autres pratiques d'action sociale, devrait pouvoir fonctionner tant qu'il ne sera pas officialisé". Il y a tout lieu de penser que cette pratique, dès qu'elle sera reconnue, institutionnalisée, officielle, sera elle aussi prise dans les enjeux de pouvoirs, et son champ d'action l'objet de revendication de territoire.
- Cependant, pour aborder cette tâche d'articulation, de médiation entre les secteurs généralement relativement clivés que sont l'Education Nationale, la Santé-Solidarité, la Justice, les associations privées, le public, les moyens et structures envisagés dans ce projet présentent de nombreux intérêts :
 - . la légèreté du dispositif prévu sur le lieu de l'école et l'absence d'intervenants "psy" dans l'E.E.C.
 - . l'infrastructure du G.E.C. prévoyant psychiatre, juge, orientateur, assistante sociale..., comme éléments concernés par l'action et comme régulateurs de l'action, mais non comme agents intervenant dans l'école,
 - . l'existence du G.E.C. comme instance d'évaluation et de contrôle de l'action et comme soupape aux conflits de territoire,

- . le financement indépendant et géré par une association où se trouveraient représentées toutes les parties concernées (techniciens, parents, enseignants, élus locaux et tutelles).
- Mais l'implantation dans l'école d'une action éducative désignée comme telle comporte un certain nombre de risques liés, pour une part, aux résistances qu'elle ne peut manquer de susciter et que seule une pratique souple et en finesse pourra limiter :
 - . difficulté d'articuler l'équipe pédagogique et l'équipe éducative,
 - . effet de déresponsabilisation des enseignants et de renforcement de la résistance administrative,
 - . étiquetage des établissements scolaires faisant appel à ce type d'équipe (comme cela s'est produit parfois à la création de S.E.S., de classes de perfectionnement ou de G.A.P.P.).

Expérimentation d'une structure "scolaire" spécialisée

recueillant - en vue de la réintégration
la plus rapide possible - des enfants en
situation de conflit ou de désadaptation
scolaire grave.

EXPOSE PRESENTE AU GROUPE PAR Madame Françoise BONNIN, Directrice "des Jacquets"

I - PRESENTATION DU CENTRE

Population concernée

"LES JACQUETS", Centre expérimental psycho-pédagogique, se proposent d'accueillir, en externat, 24 enfants, des deux sexes, de sept à douze ans, présentant des troubles de la conduite et du comportement, ne présentant ni déficience mentale ni troubles graves de la personnalité.

Les difficultés de toutes sortes dans lesquelles ont été élevés ces enfants, en leur milieu familial ou en milieu de substitution, les ont conduits à des comportements tels qu'une aide leur est dès maintenant nécessaire si l'on en veut prévenir de plus graves développements. Marqués par la violence qu'ils ont subie, qu'ils font subir, bien au-delà de la turbulence naturelle à leur âge, mais pas encore engagés dans le circuit de la délinquance, il s'agit d'enfants qui, non pris à temps, se retrouveraient quelques années plus tard, délinquants, toxicos, criminels, suicidaires.

Pour les administrateurs de cette association, spécialisée jusqu'alors dans l'accueil des délinquants ou la prévention auprès d'eux, l'échec scolaire est une cause si importante de désadaptation sociale ultérieure que cette établissement scolaire s'inscrit comme une forme nouvelle de prévention, innovation au double plan pédagogique et social : s'ouvrir à des enfants dont les médiocres performances scolaires, la faible appétence culturelle, l'absentéisme (même pas buissonnier), ne font que traduire, prolonger et amplifier les carences psycho-affectives antérieures à leur seule expérience scolaire.

Prise en charge

Population scolaire, éducation spécialisée à dominante pédagogique, la C.D.E.S. semble tout indiquée pour assurer le recrutement des JACQUETS.

L'importance des facteurs familiaux dans les difficultés scolaires doit aussi permettre aux services sociaux, spécialisés ou non (secteur, A.E.M.O., prévention) d'adresser aux JACQUETS une clientèle sous assistance éducative.

Certains types de comportements conduiront aussi aux JACQUETS tels pré-adolescents sur décision judiciaire, tels autres sur lancée de C.M.P.P.

Des parents peuvent aussi demander la placement d'eux-mêmes.

Quelle que soit la forme de cette prise en charge, quels que soient les agréments à obtenir, les financements et les contrôles qui en découlent, **l'objectif restera unique, celui de retour de l'enfant en la classe à laquelle il a droit de par son âge et de par ses aptitudes.**

Quelle que soit l'origine administrative de l'élève considéré, le Centre le prendra en charge sous réserve que ses parents, et lui à sa mesure, à sa manière, acceptent le contrat qui leur sera proposé : sans cette adhésion, pas de placement.

II - CONCEPTS DE BASE DU PROJET INSTITUTIONNEL

1) Objectif et finalité

Conduire les jeunes à accepter le milieu spécifique du Centre "Les Jacquets" par une prise en charge éducative, une pédagogie active et personnalisée pour un retour en circuit scolaire traditionnel notamment au moment du passage du primaire au secondaire.

C'est pourquoi l'institution doit offrir tout à la fois :

- a) dédramatisation de l'échec.
- b) moyens concourant à l'émergence d'un désir scolaire.
- c) apprentissages non coupés de la réalité socio-économique de chaque enfant.
- d) acquisition des connaissances de base nécessaires à sa réintégration dans sa classe d'âge.
- e) retour progressif à une vie scolaire régulière par une liaison permanente de l'institution avec les structures scolaires habituelles.

2) L'institution

Le Centre "Les Jacquets", considéré comme moyen et non comme fin en soi est le point de départ de chaque prise en charge.

Aucune prise en charge individuelle ou de groupe, ne peut être réellement opérante si elle ne s'appuie pas sur l'institution toute entière.

L'institution est donc un ensemble organisé, cohérent, ou tout concourt à l'évolution de l'enfant, tout, c'est-à-dire :

- l'équipe pluridisciplinaire,
- l'organisation matérielle,
- l'organisation horaire,
- les activités des enfants.

Si la scolarité a une place prépondérante chaque secteur d'activités doit être pris en considération ; il ne doit exister aucune structure ségrégative.

3) L'équipe

Ce sont les besoins fondamentaux de l'enfant, ses réactions, qui doivent déterminer l'entreprise éducative.

L'enfant peut, par ses questions, ses demandes, ses refus même, être le révélateur de la nouveauté. Il apparaît qu'une constante adaptation s'impose dans la mesure où l'équipe pluridisciplinaire devra avoir le souci de ne pas se contenter d'une démarche descendante, déductive, mais au contraire d'accompagner parallèlement et de ce fait d'accéder à l'expérimentation et à la recherche.

Pour ce faire, le travail pluridisciplinaire nécessite plusieurs conditions :

- la définition précise des rôles et des fonctions de chaque intervenant
- la reconnaissance du travail de chacun
- l'élaboration des projets étudiés en commun
- l'information permanente
- l'analyse des situations.

4) Dimension pédagogique

Une telle perspective impose une pédagogie individuelle, adaptée au rythme et à l'intérêt de chaque enfant, un enseignement actif lié à l'environnement socio-culturel.

Il ne s'agit pas de créer une ambiance par trop privilégiant où l'enfant serait gratifié de telle façon qu'il ne pourrait en sortir.

Il s'agit, après une pédagogie d'attente souvent nécessaire, d'accéder progressivement à une pédagogie d'alternance : du concret vers l'abstrait, des travaux intellectuels et aussi des applications pratiques pour atteindre le but final : acquisitions des connaissances scolaires de base, et acceptation des normes scolaires régulières qui demeurent les critères fondamentaux d'une réinsertion sociale.

5) Dimension éducative

En respectant la globalité de l'enfant, l'équipe éducative ne peut se couper du souci pédagogique et du but final : "la réinsertion scolaire". De par sa spécificité, cette équipe veillera tant sur le plan relationnel que dans l'animation d'activités d'éveil à l'émergence d'un désir scolaire, à l'utilisation dans la vie courante des connaissances acquises, à l'acceptation des lois du Centre, à l'épanouissement de chacun dans les moments de la vie quotidienne.

L'équipe éducative ne doit également pas couper l'enfant de sa réalité familiale mais bien au contraire avoir le souci permanent d'ouvrir le Centre aux familles.

En effet, les parents doivent être associés au travail psycho-pédagogique.

Les démarches d'accompagnement sont donc nécessaires. L'équipe à l'écoute de l'enfant et de la famille aidera celle-ci à ne pas fixer dans le rejet scolaire les difficultés relationnelles parents-enfants, et à ne pas démissionner face à l'ensemble des problèmes rencontrés, à mieux réfléchir sur le rejet réciproque école-famille.

Il ne s'agit pas de se substituer tant aux structures de l'Ecole régulière qu'aux structures de loisirs existants. Il s'agit d'apprendre à l'enfant de les découvrir, de les accepter, et de s'y insérer positivement. Ceci ne pouvant se faire qu'avec l'appui des structures sociales en place.

6) Dimension psycho-médicale

C'est un travail de soutien, de réflexion dans la compréhension des cas et des situations.

L'équipe psychologue-psychiatre ne peut se situer dans le cadre d'une hiérarchie ; elle converge avec l'équipe pédagogique et éducative. Elle partage le vécu, la réflexion et la parole avec l'équipe pluridisciplinaire.

7) La loi institutionnelle

Si le concept de base reste l'écoute et la disponibilité de l'adulte vers l'enfant, il n'en est pas moins vrai que des règles de vie doivent être clairement énoncées, proposées et expliquées à l'enfant et à sa famille.

En excluant toute organisation rigide, chacun doit respecter les règles et les répéter :

- a) dans les lieux : appartenance pour l'enfant à tel groupe.
- b) dans le temps : respect du calendrier, hebdomadaire et annuel.
- c) dans les personnes : acceptation par l'enfant des fonctions de chaque adulte.

La reconnaissance et l'acceptation pour l'enfant de la loi institutionnelle avec l'équipe qui en est le garant, est un facteur de base pour une socialisation plus large.

III - MISE EN OEUVRE DU PROJET

A partir des concepts de base présentés ci-dessus, l'institution fonctionne suivant les modalités énoncées ci-après :

1) Le calendrier annuel et hebdomadaire

En fonction d'un souci éducatif tant dans la famille que dans l'environnement, il nous semble fondamental que l'enfant puisse accéder aux loisirs extérieurs (clubs, camps, colonies) au même titre et au même rythme que chaque enfant. Nous proposons donc le calendrier ci-dessous :

Hebdomadaire : Cinq jours au Centre suivant les normes du Ministère de l'Education Nationale.

Le mercredi étant un jour à l'extérieur, chaque enfant pourra, selon ses choix, en liaison avec l'équipe éducative qui assurera une permanence, se joindre aux structures environnantes.

Annuel : Là encore, respect des temps de vacances "comme les autres enfants". L'équipe, dans son ensemble, veillera par une permanence durant ces périodes de congés, à la continuité de l'action entreprise, le temps des loisirs restant aussi un temps éducatif.

En conclusion, adoptant les heures et jours d'ouverture propres aux structures scolaires régulières, nous offrons la possibilité aux enfants de ne pas se marginaliser quant à leurs loisirs. Il ne s'agit pas de créer des temps de loisirs dans l'institution durant les mercredis ou les petites vacances. Il s'agit, par une permanence de l'équipe, de guider et de suivre l'enfant dans ses démarches sociales.

2) La classe ; groupe de vie

La scolarité est dispensée dans 2 classes de 8 à 12 enfants chacune. Tout en maintenant une vie de groupe, cet effectif permet une individualisation de l'enseignement.

Il semble essentiel, dans la constitution des classes, de garder une notion de progression, notion pouvant être un élément dynamisant pour l'enfant. En effet, après avoir acquis les notions de base relevant des programmes des cours élémentaires, il nous apparaît important que l'enfant puisse changer

de groupe pour arriver progressivement à des rythmes de travail plus soutenus, plus normalisés, lui permettant au moment de la réinsertion de s'adapter plus facilement aux structures régulières.

Le programme est donc propre à chaque classe : il est établi, se déroule et s'évalue trimestre par trimestre.

En chaque programme, alternent plusieurs démarches, chacune ayant sa dominante propre :

- travaux scolaires fondamentaux de lecture, écriture, calcul.
- activités d'éveil et exercices de vie pratique : arts ménagers et soins domestiques où l'on insiste tout particulièrement sur la nourriture (achats, menus, préparation des goûters).
- activités extérieures de type sportif (piscine, plein air) et de type culturel.
- sorties éducatives liées au thème d'intérêt du groupe, à l'intérêt de l'enfant dans son individualité, à l'évolution de l'enfant dans le temps (sortie, réinsertion)
- sorties également liées à l'incitation nature-culture par des travaux de jardinage permettant une structuration dans le temps (rythme des saisons) et une clarification pour l'enfant du règne végétal (notion que l'enfant des villes ne possède pratiquement plus).

Afin de favoriser au maximum l'activité spontanée de chacun, l'ambiance de l'institution doit être pensée et mise en place par l'équipe pluridisciplinaire, ambiance riche d'expressions engendrant une éducation diffuse :

- matériel pédagogique permettant une activité effective et volontaire de chaque enfant.
- disposition du mobilier respectant l'individualisation et les mouvements de chacun. L'enfant ne pouvant grandir dans l'immobilité, il est indispensable qu'il puisse se mouvoir aisément. Amenant ainsi une discipline active dans la mesure où l'enfant peut disposer de lui-même, il pourra ajuster ses désirs de liberté à la réalité des autres. Il s'agit d'une discipline non limitée au milieu scolaire mais qui s'ouvre au milieu social.

3) Prolongement de la vie institutionnelle à l'extérieur

a) Relations auprès des familles :

Chaque enfant a une famille, même s'il s'agit d'une famille d'accueil. Le projet d'externat avec des rythmes normalisants (horaires, calendrier hebdomadaire et annuel) est le garant de notre projet par rapport aux familles dont les principaux aspects peuvent se résumer ainsi :

- alternance pour l'enfant du temps passé dans l'institution et sa famille.
- contrat de collaboration avec la famille, rigueurs et exigences réciproques, famille-institution quant au contrat établi.
- respect de la famille et intervention souple dans son projet personnel.
- respect par la famille de l'autonomie et de la spécificité de l'institution.

Après réflexion et décision de l'équipe pluri-disciplinaire toute entière, un membre de l'équipe pourra, par des démarches ponctuelles ou occasionnelles, rencontrer la famille chez elle afin de maintenir un dialogue permanent.

L'institution proprement dite aura le souci de rester disponible quant aux familles. Le samedi matin sera proposé aux familles comme temps de rencontres.

b) Relations avec les services sociaux :

Si les relations suivies entre l'institution et la famille sont nécessaires, il ne peut être question de créer un service social de substitution aux différents services sociaux (A.E.M.O. - dispensaire - C.M.P.P.).

Là encore, un dialogue et une complémentarité se révèle souhaitable. L'équipe éducative pourra également renforcer son action dans une relation avec les différents travailleurs sociaux du secteur.

4) L'action psycho-médicale

- L'équipe psycho-médicale participe au projet institutionnel avec sa spécificité

- Elle contribue à l'établissement des bilans d'entrée et de sortie.
- Elle participe aux réunions institutionnelles, études de cas, synthèses.
- Elle offre aux enfants une aide à l'épanouissement de leur personnalité.
- Elle reçoit les familles désireuses d'une aide supplémentaire.

Il semble souhaitable que les psychothérapies individuelles (si besoin est) s'effectuent à l'extérieur de l'établissement.

=====

Après deux années de fonctionnement parfois difficiles pour des raisons de nécessité matérielle et de maturation d'une équipe devant vivre autour du projet déjà existant (travail souvent éprouvant), nous estimons que le type de prise en charge pour des enfants de 7 à 14 ans proposé par le centre des Jacquets constitue un outil privilégié pour faciliter à l'enfant un retour en milieu scolaire traditionnel.

Les demandes nombreuses qui nous parviennent témoignent de l'intérêt qu'a recueilli notre projet tant auprès des services sociaux que des services de l'Education Nationale.

Il apparaît maintenant nettement que cette structure proposée, se situe en complémentarité du circuit scolaire normal d'où sont exclus les enfants qui nous arrivent. Elle permet également d'éviter l'abandon total d'enfants avant qu'ils aient à voir "gravement" avec le circuit judiciaire et l'aide sociale dans sa forme extrême.

La clientèle à "haut risque" accueillie aux Jacquets oblige à envisager notre prise en charge le plus souvent comme une action de prévention au regard des problèmes qui se cachent derrière les rejets scolaires.

Les moyens mis en oeuvre à ce jour (méthodes pédagogiques, personnels qualifiés et compétents, moyens matériels) nous permettent d'observer une évolution certaine des enfants vers une meilleure socialisation et une plus grande tolérance vis à vis des apprentissages scolaires. Le but recherché étant la réinsertion scolaire de l'enfant et ceci le plus rapidement possible.

Toutefois le travail de suivi et de recherche mené par l'équipe psychopédagogique conduit à affirmer les objectifs du projet initial, à savoir :

- 1°) - développement d'un travail plus important "autour de l'enfant dans son milieu" afin d'éviter des ruptures trop importantes du type internat, vécu par le jeune et sa famille comme un rejet total.
- 2°) - mise sur pied d'un va et vient pour l'enfant entre l'école de son quartier et les Jacquets, opération pleinement réalisable qu'au prix de moyens en personnel et matériel et d'une ouverture plus grande de l'école.
- 3°) - acquisition, pour l'ouverture d'un second centre, de locaux plus spacieux permettant de mener à bien tous les apprentissages autour d'une socialisation effective solide.

CAS N° VI

"Le soutien au soutien"

Une modalité originale d'aide et de formation pour les enseignants confrontés à des situations d'accueil d'enfants en difficulté.

EXPOSE PRESENTE AU GROUPE PAR Jacques LEVINE, Psychologue clinicien et psychanalyste.

I - Origines théorique et pratique du "Soutien au soutien"

"C'est en 1973 que je suis sorti de ma pratique de psychologue-clinicien et de psychanalyste pour voir dans quelle mesure la psychologie scolaire pouvait s'intéresser à un autre secteur que celui qui lui avait été défini jusqu'alors.

Fortement impressionné par une fréquentation personnelle de groupes Balint, j'ai pensé qu'il fallait trouver une formule inspirée de cette méthode, mais différente de cette modalité de travail collectif, pour pouvoir aider les enseignants qui le désiraient.

En 1973, Guy VERMEIL et moi avons été chargés de rédiger une série d'articles pour des revues de médecine et de pédiatrie et plus particulièrement d'une enquête sur la maternelle. Ce travail qui avait donné lieu à la publication d'une douzaine d'articles portant sur la maternelle dans un numéro spécial de la Revue de Médecine (juillet 1974), articles qui restent d'une actualité brûlante.

Une enseignante qui participait à ces travaux, auteur d'un article intitulé : "Une classe de 36 enfants ? Non, 36 enfants dans une classe", nous avait fait part de son sentiment de ne pouvoir nous apporter aucune aide si elle ne sortait pas de ses préoccupations concernant les enfants, et de sa difficulté à parler de la matière même de l'article, à savoir chaque enfant pris séparément.

Je lui propose en tant que psychanalyste d'essayer de parler de ses préoccupations. Elle s'est alors mise à parler d'un enfant avec lequel elle n'arrivait pas à avoir de contact depuis le début de l'année. Elle en parlait en répétant sans arrêt les mêmes choses, ce qui n'était pas son habitude. Elle pointait tout ce qui était négatif chez cet enfant et chez elle également. Je l'invitais à parler de la mère, de tout ce qu'elle

connaissait de cet enfant, de ses dessins, de ses productions. A un moment donné, elle manifeste une très forte émotion. Ce jour là, les choses en sont restées là, les uns et les autres étant simplement intervenus pour faire toutes sortes d'hypothèses en fonction de ce qu'ils entendaient.

Huit jours plus tard, lors d'une nouvelle réunion, elle explique que les choses se sont éclaircies. Cette mère, au fond, elle n'osait pas y toucher. Il s'agissait d'une femme très modeste, pauvre, séparée de son mari, avec 3 enfants et qui lui avait fait part que cet enfant, son dernier, elle y était attachée viscéralement, qu'elle n'avait été heureuse que lorsqu'elle était enceinte, et que cet enfant était encore dans son ventre. L'institutrice comprit qu'elle n'osait pas s'approcher de cet enfant, car ce serait pratiquement l'arracher à sa mère, intervenir pour l'autonomiser signifiait quelque chose d'assez déchirant pour cette mère. Cela rejoignait aussi des problèmes personnels, sur lesquels nous nous sommes bien gardés de l'interroger.

Cette séance nous a laissé, à Guy VERMEIL et moi, une forte impression et, par la suite, cette institutrice nous a demandé de faire un groupe qui réunirait un certain nombre de ses collègues volontaires pour leur permettre de réfléchir sur le cas des enfants qui leur posaient problème dans leur classe. C'est ainsi que s'est constituée une technique, à laquelle ont été apporté des perfectionnements par la suite.

II - En quoi consiste cette technique ?

Je l'ai appelé "Soutien au soutien" en référence à la proposition HABY de 1975 du "soutien".

J'avais écrit à cette époque un article ("**Psychothérapie, rééducation et pédagogie de soutien**") extrêmement critique à l'égard du soutien proposé, car il s'agissait d'une conception strictement scolaire de rattrapage, qui ne tenait pas compte des difficultés des enfants et des enseignants.

L'intitulé ironique de "Soutien au soutien" signifiait que le souteneur a besoin d'être soutenu, et je rejoignais là ce qu'instituteurs, institutrices et enseignants me disaient de leur profonde solitude dès qu'ils voulaient aider des enfants en difficulté et de l'hostilité générale qu'ils rencontraient lorsqu'ils annonçaient leurs intentions :

- de la part des familles, qui comprennent mal que les enseignants insistent moins sur les apprentissages scolaires classiques même si ceux-ci, dans une attitude antiségrégationniste, comptent garder les enfants dans leur classe au lieu de les sortir du circuit,
- de la part de l'administration et de la hiérarchie, qui, perplexes, leur rappellent que leur fonction essentielle est la gestion de la classe dans son ensemble et que cette fonction risque d'être mise en opposition avec un intérêt trop fortement porté à un enfant.

Enfin, la contradiction qu'ils éprouvent eux-mêmes à aborder des problèmes dont ils ont conscience et qui les dépassent, compte tenu de leur compétence et de leur formation.

Nous avons donc formé un premier groupe d'enseignants, puis deux, puis trois et par la suite des groupes de rééducateurs, d'orthophonistes, de psychomotriciens, un groupe de psychologues scolaires, deux groupes d'orienteurs professionnels, un groupe d'I.D.E.N., de professeurs et de directeurs d'école normale.

III - Le fonctionnement du groupe de soutien au soutien :

Il rassemble une dizaine de personnes, volontaires (condition absolue) autour de cas concrets de problèmes posés par les enfants.

Le principe : quelqu'un accepte de parler tout haut, sans préparation, sur ce qui le préoccupe.

Le groupe va fonctionner, à la différence du groupe Balint, sur le mode de la coopération, c'est-à-dire tous se sentent concernés par le problème exposé, vont y réfléchir et y apporter leur concours.

C'est un groupe interdisciplinaire, fonctionnant avec un psychanalyste qui doit remplir la condition expresse d'être profondément informé des problèmes scolaires de la classe et formé à l'examen clinique d'enfants.

Dans un tel groupe s'établit alors un échange d'expériences. Le psychanalyste - contrairement à la méthode du groupe Balint - s'oblige à ne pas utiliser son pouvoir et à répondre avec son expérience au problème précis posé : il coopère à la recherche de la solution pour tel ou tel enfant.

S'opère alors la formation d'un cerveau collectif et se met en place une formation continue et c'est sans doute là l'essentiel. Un tel groupe n'a de sens que s'il peut travailler sur plusieurs années, trouver sa stabilité après des péripéties souvent inévitables. En s'efforçant d'éviter une attitude conflictuelle au départ, le groupe n'exclue pas le conflit à un moment donné, mais doit le verbaliser. Le groupe recherche toutefois à être uni, cohérent, solidaire face à une tâche qui a été verbalisée de la façon la plus claire possible.

Donc, cette formation continue consiste dans un échange d'expériences avec les collègues et le psychanalyste. Pour le psychanalyste, la rigidité souvent inévitable du départ, fait assez rapidement place à une attitude plus ouverte pour y intégrer l'expérience.

C'est ainsi que je me suis aperçu que la psychologie pouvait être, sinon enseignée, en tout cas transmise, en se confrontant à des problèmes extrêmement précis et très difficiles pour lesquels personne n'a de solution magique et où chacun voit ses limites.

Mais au travers de cela, je fais passer mes 30 ans d'expérience clinique dans un autre langage. Celui-ci doit obligatoirement être accessible. On ne peut plus se réfugier derrière un jargon. De la part des enseignants

c'est tout un travail pour ne pas sombrer dans l'idée que, fréquentant un psychanalyste, ils vont devenir eux-mêmes psychanalystes et surtout pour garder à l'esprit que ce qu'ils comprennent sur le plan psychologique, il va falloir le traduire en langage pédagogique.

C'est là un autre point essentiel, sur lequel je reviendrai, qui fait partie de notre contrat : le détour dans la zone de la psychologie et de la psychanalyse, que nous ne cherchons pas du tout à éviter au cours des séances, doit conduire à la recherche de solutions strictement pédagogiques et relationnelles dans le cadre pédagogique.

Nous avons fonctionné ainsi de façon un peu empirique pendant quelques années, puis nous avons essayé de réfléchir à la façon dont nous nous y prenions, à ce qui se passait. Il se passe, en effet, des choses assez étonnantes : le fait de parler d'un cas, de se mettre dans cette situation où l'on se décentre, où l'on peut prendre du recul par rapport à la position habituelle vis à vis d'un enfant, fait que l'on revient vers cet enfant nécessairement dans une position autre ; l'enseignant n'est plus le même après une réunion ; même s'il a "vasouillé", une décentration s'est produite. C'est un regard différent qu'il pose sur l'enfant, et l'enfant le perçoit. Souvent, nous avons assisté à cette révélation qui paraît un peu spectaculaire, magique, mais qui est tout à fait rationnelle : à la séance suivante l'enseignant annonce : "c'est bizarre, l'après-midi ou le lendemain de la dernière réunion, les parents que l'on n'avait jamais vus sont venus", ou "l'enfant m'a dit ceci, a eu une autre attitude". Très souvent une situation nouvelle s'installe. Autrement dit, le fait que la perception de l'enseignant sur l'enfant bouge, fait bouger la perception de l'enfant sur la classe, sur sa situation dans la classe et dans ses rapports avec les autres, et peut faire bouger les parents.

IV - Les leviers

Nous avons découvert qu'il y avait un certain nombre de leviers très simples :

1°) Le trajet de la parole de l'enseignant correspond à

la trajectoire de la parole de l'enseignant quand il se met à parler de l'enfant.

Il se met à en parler avec ce qu'il y a de négatif, avec ses échecs. Il parle de l'enfant non pas comme d'un "je" en se mettant à sa place, mais comme d'un "il" par rapport à lui-même. "Je voulais faire ça, mais il...".

L'enfant est situé par rapport au désir, à l'entreprise de l'enseignant. Le désir de l'enseignant, l'échec de l'enseignant est le premier.

Je ne vois jamais moi-même les enfants dont il est question, mais sont apportées en séances ses productions (cahiers, textes, dessins). Petit à petit on prend l'habitude de jouer l'attitude de l'enfant (comment il se présente, comment il joue dans la cour de l'école...).

La première partie de l'exposé que fait l'enseignant concerne donc, en général, les aspects négatifs. Mais cet exposé se fait devant d'autres comme miroirs, de là l'enseignant est amené à se dire implicitement qu'il y a certainement une autre façon de faire possible. En effet, s'il n'y a pas dans notre esprit à tous l'idée qu'il y a une autre possibilité, le groupe ne peut fonctionner. Aucun travail n'est possible. C'est une condition sine qua non. Nous devons partir, non pas d'un optimisme délirant, mais de l'idée qu'il y a du modifiable quelque part. Si l'on veut se donner raison et dire que l'on est dans l'échec parce qu'il n'y a pas d'autre possibilité, le groupe se dissoud très rapidement. Donc, il y a un état d'esprit, que je n'appellerais pas optimiste mais constructif, nécessaire au fonctionnement du groupe.

C'est donc là le premier levier : cette espèce de trajet de la parole qui permet d'évacuer une façon d'être, de la mettre en dehors par les mots pour laisser la place à une autre attitude, dont on ne sait pas encore ce que c'est.

A ce moment là, dans une deuxième partie de la séance, tous ceux qui ont envie de parler, parlent. Je les invite à parler : "qu'est-ce que vous en pensez ? qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?" Et chacun prend l'habitude (ce n'est pas une habitude facile à prendre) d'être aussi libre que possible, c'est-à-dire d'avoir le droit de poser les questions et les hypothèses les plus farfelues.

D'abord des questions : "Pourquoi tu as fait ça ? Pourquoi t'y prends tu comme ça ? Est-ce que la mère... ? le père... ?..." On essaie de comprendre. Par ces questions, le groupe essaie de rendre l'enfant vivant : on passe du "il" au "je". On commence à se placer davantage du point de vue de l'enfant que du point de vue de l'enseignant. J'oriente, naturellement, dans ce sens, car on ne peut rester au niveau de l'enseignant. Il y a chez les enseignants la tendance à s'interroger en tant qu'enseignant. Mais, de par ma formation, je fais basculer ce système, car les enseignants doivent acquérir un fonctionnement mental différent. Le psychologue est habitué à une pratique où l'adulte est en relation duelle : il ne s'occupe que d'un enfant et ne s'occupe pas d'une classe. Pour lui, c'est l'autre, ce qui se passe dans la tête de l'autre qui compte. C'est là l'orientation essentielle qui passe dans l'interdisciplinarité. C'est une autre habitude : celle de se mettre à la place de l'autre. Or, ces enseignants qui ont pris très rapidement des habitudes qui existent dans les méthodes Freinet, et qui consistent à se demander "que s'est-il passé dans la classe aujourd'hui ?" peuvent-ils être amenés à se demander : "Est-ce que j'ai fait attention à tous les enfants ?". C'est une gymnastique mentale qui consiste, petit à petit, à ne pas porter tout son intérêt sur la conduite de la classe collective, mais à s'inquiéter de chaque enfant dans la classe. C'est une attitude indispensable, on ne peut pas travailler sans elle.

2°) L'intelligibilité de la conduite de l'enfant

Dans cette deuxième partie de la séance apparaît le deuxième levier : l'intelligibilité de la conduite de l'enfant.

Pourquoi est-il en echec ? Que vit-il ? Comment cet enfant vit la classe ? Comment ses parents vivent-ils la classe ? Comment, issu de tel milieu, vit-il la classe ? Comment faire, avec ce qu'on nous dit de lui, avec son infirmité, avec son invalidité physique, comment faire avec lui qui est issu d'une famille dont on sait qu'elle est dissociée, qu'elle vit dans des conditions très difficiles, ou qu'il existe chez ses parents une idéologie éducative ? Avec les quelques éléments dont on dispose, qui ne sont pas la totalité des éléments et qui peuvent être faux (mais ce n'est pas le vrai ou le faux qui nous importe), comment faire pour rendre un peu plus l'enfant vivant, même si on délire complètement et qu'on se trompe ?

Que peut-il se passer chez l'enfant ?

Et c'est là le travail psychologique, c'est là qu'on sort du livresque et qu'on se demande ce qui se passe dans la tête d'un enfant obèse, dans la tête d'un enfant qui vit dans telles et telles conditions. A partir d'une certaine expérience de la vie, il est possible d'établir une sorte d'articulation entre sa propre expérience des choses et ce qui peut se passer dans la tête de cet enfant.

L'enfant redevient donc vivant, il n'est plus une machine à apprendre, une machine à obéir, mais il a ses propres motivations.

De cette expérience, au fil des années se dégage une idée qui est essentielle, celle de l'identité.

Qu'est-ce que le Moi d'un enfant ?

d'un individu ?

Chaque séance aboutit à cette question. C'est une idée qui sera développée plus loin.

Le deuxième temps est un temps où l'on rend l'enfant vivant, où il passe de l'ordre du "je" à l'ordre du "il". Ce deuxième temps est un temps psychologique, où j'interviens, avec ce que je pressens de ce qu'il y a dans ses dessins, ses textes, sa production. Le groupe reconstitue un enfant.

Puis se pose la question :

3°) Qu'est-ce qui est modifiable ?

Dans quel sens faut-il aller pour modifier ?

Nous avons là un critère, un point de repère : le Moi.

Très souvent nous raisonnons de la façon suivante : un enfant a trois Moi :

- un Moi social
- un Moi ludique
- un Moi secret.

a) Moi social

a₁ Pour nous, cela veut dire qu'un enfant a besoin de plate-formes de réussite.

Un Moi social c'est un bilan. Cela ressemble à un compte en banque : c'est créditeur, c'est débiteur. Il y a des plus, des moins, or il faut que le bilan fasse plus. S'il est négatif, la situation n'est pas vivable. Il se produit alors toutes sortes de réactions de la part de l'enfant : rejet, agressivité, désespoir..

Notre travail consiste à rendre ce Moi social créditeur pour l'enfant, alors qu'il ne l'est pas au départ. Il faut donc que nous trouvions des plate-formes de réussite. Elles peuvent être quelquefois scolaires : alors qu'on a pu se polariser sur l'orthographe ou la lecture l'enfant n'est pas mauvais en calcul. Il arrive souvent que toutes les activités dites d'éveil, puissent, comme d'autres situations, devenir des plate-formes de réussite non scolaires : tels la danse, l'esprit d'organisation, la débrouillardise. La moindre situation peut être un levier.

Cela représente un changement de finalité du point de vue de l'enseignement. Au lieu de poser comme finalité : il faut apprendre, transmettre, ou même apprendre à réfléchir, apprendre à apprendre, ou même encore épanouir, comme on le dit trop facilement, la finalité, l'obligation pour l'enseignant consiste à repérer les points d'appui positifs. C'est une obligation absolue.

Sans tenir compte de ce que l'enseignement valorise ou ne valorise pas, il importe désormais de rechercher des points d'appui qui peuvent être tout à fait extra-scolaires. Cette recherche de plate-forme de réussite correspond à un premier aspect du Moi social.

- a₂ Un deuxième aspect est, ce que j'appelle, la fonction de miroir. C'est à partir de la façon dont nous regardons un enfant qu'il va partiellement se regarder lui-même. Nous fonctionnons comme des miroirs vis à vis des autres. Et là encore, avec des mécanismes créditeurs, débiteurs ; nous fonctionnons comme miroirs positifs, négatifs, ambivalents : nous renvoyons une image. Ce que la psychanalyse nous montre c'est que l'image de soi commence par se former dans la tête de l'autre. La façon dont un individu perçoit son image se réfère à l'image que l'autre se fait de lui. Notre Moi n'est jamais constitué directement. La fonction de miroir des parents passe peut-être avant tout, peut-être même avant le travail avec les enfants, ou du moins en parallèle. Mais la fonction de miroir des enseignants est aussi fondamentale.

Donc, au cours de nos séances, l'enseignant s'interroge sur la façon dont il voit l'enfant, sur le sens qu'il lui donne. Nous l'interrogeons là-dessus :

Qu'est-ce que veut dire cet enfant pour vous ? Quel sens a-t-il ? Quel sens a son avenir ? Quel sens a son passé ? Comment l'aimez-vous ? ou ne l'aimez-vous pas ?

(On peut l'aimer sans l'aimer, ce qui peut paraître paradoxal, mais on aime un enfant dans la mesure où on lui fait une place dans sa tête).

Donc fonction de miroir, mais en sachant de quoi il s'agit et ce qu'il en résulte. Ce qui est essentiel c'est savoir comment l'enfant réagit quand le miroir est négatif ou ambivalent. C'est comprendre que si nous renvoyons à l'autre une image négative, il va y avoir des conséquences en chaîne : toutes sortes de réactions qui peuvent être mêlées :

"il me voit mal, donc je me vois mal, je me vois négativement"

"il me voit mal, donc c'est un salaud, je vais lui rentrer dedans"
"il me voit mal, donc je me réfugie dans un monde imaginaire"
etc...

Pour ma part, j'attache une importance considérable au fait que dans une formation à la relation (quand elle aura lieu) tout cela soit connu des enseignants, parce que cela est parfaitement abordable et fait partie du domaine de la vie courante.
Voilà donc deux leviers pour le Moi social.

b) Moi ludique

C'est une donnée sur laquelle de nombreux contresens ont été faits. Ce qui est essentiel dans le jeu c'est qu'on se donne le droit de ne pas tenir compte de ce que les autres pensent de ceci ou de cela, c'est de réinventer.

Les livres de Henri WALLON sur le cognitif et même les premiers livres de PIAGET sur la représentation du monde chez l'enfant n'ont jamais été compris. Ce qui n'a pas été saisi c'est qu'ils ont voulu dire que l'enfant réinventait le monde à sa façon, qu'il réinventait son corps, et qu'il réinventait sa vie et la vie des autres, qu'il avait un absolu besoin de réinventer tout cela pour pouvoir accéder à la parole de l'autre, ce qui est le contraire de la démarche pédagogique habituelle.

La pensée de ces auteurs a été pervertie (PIAGET lui-même a perverti sa propre pensée) et a été interprétée de façon pseudo scientifique : il a été question de stades et de passages d'un stade à l'autre. L'essentiel a été perdu, la substantifique moëlle consiste en cet élan chez l'enfant, chez nous et par conséquent chez l'enseignant, de se donner le droit de réinventer les choses en étant totalement dans l'erreur, le droit d'avoir cette chaleur, cette mégalomanie de penser par soi et de pouvoir dire "A mon avis la lune c'est ça... la mort, la naissance c'est ça...".

Le jeu c'est jouer avec son corps, avec le fonctionnement de son corps. C'est inventer en dansant, c'est imaginer qu'on est un animal, ou ceci, ou cela, tout le possible. C'est réinventer sa vie, c'est cela le domaine du Moi secret.

Donc quand il est question d'un enfant, il faut voir si on lui laisse (après ce que j'ai dit de la fonction de miroir) cette possibilité de développer sa lucidité, et, si on sait l'utiliser.

c) Moi secret

Celui qui a été développé par la psychanalyse, qui n'est pas forcément strictement l'inconscient, mais toutes les cogitations, tous les fantasmes infraverbaux, que l'enfant garde pour lui et qui, en général, sont du domaine de l'inavouable, du conflit, de l'hostilité, de l'amour, de tout ce qui ne peut être dit et qui est énorme. C'est ce qui transparait, quand on sait lire dans les dessins, dans les textes libres. C'est à quoi il faut savoir donner une place, mais sur le plan pédagogique, c'est-à-dire sans chercher à interpréter. Et c'est là tout un art : comment peut-on recevoir quelque chose sans le comprendre tout en le comprenant ?

C'est indispensable avec les enfants malades : le discours symbolique est quelque chose d'essentiel. C'est le Moi secret, le Moi non présentable que l'enfant rumine ; l'enfant sait qu'il vit son Moi comme négatif ; il a besoin de le mettre quelque part, d'en parler, de nous demander - sans le demander - ce que nous en pensons et comment cela peut être vivable.

Ce Moi secret passe à travers toutes ses productions en langage indirect, symbolisé, métaphorique. Les enseignants doivent en être avertis. Et ceux avec lesquels je travaille en sont avertis, car je leur dis comment je lis ces productions. Je mets les cartes sur la table : contrairement à ce que font la plupart des psychanalystes, je dis comment je travaille, comment je fonctionne pour que, justement, ils ne le fassent pas. Cela fait aussi partie

de cette attitude d'authenticité vis à vis de l'autre, qu'ils ont besoin d'avoir vis à vis des enfants, et qui constitue une partie de la générosité et de la valeur nécessaires.
C'est le biais, déjà, pour le modifiable.

d) Le modifiable c'est aussi les parents

Nous avons découvert que l'essentiel de ces séances de soutien au soutien, c'est d'apprendre à parler avec les parents. Il y a très peu d'enseignants qui savent parler aux parents.

C'est très difficile, surtout pour ceux dont les enfants sont en échec ou en difficulté, parce que la structure, qui permet très peu de champ de manoeuvre, a souvent le caractère de fatalité de la tragédie grecque, dans un engrenage dont il est très difficile de s'échapper. Je soulève d'ailleurs un tollé quand je dis que les jeux sont faits très tôt. Dès la première minute d'entrée à la maternelle, on peut commencer à voir l'esquisse de l'avenir. J'ai écrit un article dans "L'Education enfantine" il y a deux ans, qui m'a valu un courrier extraordinaire et des insultes, car j'y disais que dès que j'entre dans une classe d'enfants de 2 ans 1/2, je vois 3 groupes d'enfants :

- les marginalisés,
- les pourraient-mieux-faire,
- les dirigeants.

- . Les marginalisés sont à part, entre eux.
- . Les pourraient-mieux-faire, ou les suivistes regardent ce que font les autres et "font de bric et de broc".
- . Les dirigeants sont avec l'institutrice, ils sont co-dirigeants de la classe et comprennent les secrets de la façon dont on mène une classe ; ils comprennent empiriquement. Les co-dirigeants vont, avec des péripéties et des angoisses aller jusqu'au bout.

Pour les marginalisés, le C.P. sera déjà un cauchemar.

Les suivistes iront jusqu'à la 3ème. Ils ne passeront pas ce cap là, parce que ce qu'ils feront à partir du collège, sera de l'artificiel : avec de la bonne volonté, ils picorent, mais ils ne

sont pas de l'autre côté de la barrière pour des raisons socio-culturelles, de style, de structure intellectuelle ; ils ne comprennent pas le principe à la base ; on ne leur a pas laissé le temps de le comprendre, on n'a pas vu que ce problème existait et dès qu'il faut penser avec son propre cerveau et se placer à l'intérieur du système ; pour faire une dissertation par exemple, ils ne savent plus, ils ne savent que des trucs, des choses apprennent mécaniquement, par coeur, etc...

A mes affirmations, il a été rétorqué :

"ce n'est pas l'école qui enferme ces enfants dans cette fatalité, c'est vous avec des théories de ce genre". Il est vrai que les choses ne se jouent pas toujours de cette façon, qu'il y a des voies de passage, mais c'est pourtant un drame qui se joue fréquemment pour des enfants qui n'ont que 2 ou 3 ans.

Même si chacun de nous pense la réalité différemment, chacun est pris par une machine, qui a sa structure, son idéologie et chacun est obligé de se défendre. Il peut alors se défendre avec souplesse ou non, mais il est obligé de défendre les acquis. C'est comme un prétoire de tribunal, le procureur peut adopter les idées de la défense, mais il est obligé de jouer son rôle de procureur. Les rôles sont distribués et chacun est poussé, et ne peut y échapper totalement. D'où les contradictions à l'intérieur de chacun : chaque individu peut avoir son propre système de pensée, mais une fois dans son rôle institutionnel chacun est poussé dans un certain sens.

Je suis frappé à la lecture de revues ou des instructions, par le fait que même si l'on met l'accent sur le souci qu'on doit avoir de chaque élève en particulier, c'est encore la classe qui est ultra prioritaire à 90 %. La classe ! La classe ! La classe !

L'objectif : bien gérer la classe. Mais quand on regarde, comme un psychanalyste peut le faire, les individus on s'aperçoit qu'il existe entre les enfants une hétérogénéité extraordinaire, pas tellement sur le plan du Q.I., mais sur le plan des motivations, de la façon d'adhérer à la classe. La maternelle pourrait être,

non pas le lieu de l'égalisation des chances, mais le lieu où serait possible un développement de chacun à partir de là où il en est, de ce qu'il est, dans des directions qui ne seraient pas forcément les mêmes pour tous, à condition précisément de ne pas vouloir égaliser. Cela implique cet art de l'accueil de l'enfant de 3 ans, qui ne se résume pas à la mise en place de conditions matérielles souhaitables (lits, cuisines, salles à manger, douches, bains, pour que ce lieu d'accueil ne soit pas une classe, mais "comme à la maison").

G. VERMEIL et moi, dans l'article dont je parlais, demandions un enseignant pour 15 élèves et nous l'argumentions. Cela n'a jamais été compris. Il n'y a pas un enseignant sur 10.000 qui est capable de faire la classe à 15 élèves, parce que qualitativement c'est très difficile. A partir du moment où vous avez 15 élèves en étant obligé de s'occuper de chacun, il est très difficile de savoir comment on doit s'en occuper, on n'a plus le refuge de la conduite collective de la classe. Cela représente un changement radical.

Mais revenons à notre 3ème levier : le travail avec les parents. L'essentiel peut-être de ce qu'ont appris les participants aux groupes de "soutien au soutien", c'est de mieux correspondre avec les parents, en établissant une concertation, une réflexion commune avec les parents d'un enfant posant problème. Cela implique pour l'enseignant, de dépasser son agressivité (qui lui vient de ce qu'il imagine de l'agressivité de l'autre à son égard). L'enseignant est sur la défensive, et la défensive rend toujours agressif. Il faut pouvoir accueillir l'agressivité des parents, leur angoisse, leurs reproches, leurs préjugés, les amortir et leur faire des propositions dans la concertation.

Concertation qui va déboucher sur quoi ?

Il y a cet engrenage de l'échec. Pour les enfants qui ont un handicap, l'avenir scolaire est souvent très limité, il faut donc viser ailleurs : vers l'épanouissement, le développement de

l'autonomie, vers une identité plus claire, se situer, etc... Ce sont d'autres objectifs et pouvoir se placer sur ce terrain là avec les parents nécessite :

- une grande confiance dans ce qu'on fait,
- qu'on fasse le même travail qui a été fait pour l'enfant pour rendre vivant les parents.

La plupart du temps, lorsqu'un enseignant du groupe doit rencontrer un parent, on imagine l'entrevue d'avance. C'est un travail de préparation et d'évacuation d'une certaine agressivité, des préjugés. A propos d'une mère au comportement étouffant ou violent avec son enfant, on va aller au delà de ce premier constat et s'interroger sur ce qui fait agir ainsi cette femme. C'est cette possibilité de parler aussi des parents comme d'un "je" et non plus comme d'un "il" qui rend le dialogue un peu moins difficile.

V - UN DERNIER POINT

Les enseignants ne sont pas des psychanalystes et ne sont pas non plus des enseignants traditionnels au mauvais sens du mot. Pour eux il a été défini trois zones relationnelles :

a) La zone 1 : la relation techniciste existe dans tous les domaines

C'est le médecin, qui examine le fonctionnement des organes, mais pas le sujet. C'est dans l'entreprise, l'étude des postes, mais pas des motivations des individus.

C'est un problème de société qui est là en cause. Dans la zone techniciste, on traite l'autre comme un "il". C'est l'élève qui est là pour apprendre, à qui on met des notes, qui doit répondre à certaines normes.

b) La zone 2 :

Zone à trouver, où il faut faire toute une gymnastique pour restituer l'autre dans la préoccupation qu'il peut avoir de la gestion de son Moi.

c) La zone 3 : zone psychanalytique

On se place à l'intérieur : cet enfant a tel conflit, tel problème, il en est à tel moment de sa trajectoire de développement, il est oedipien, pré-oedipien ; la fonction de miroir n'a pas bien joué, sa vitalisation n'a pas été bien faite, etc...

Il faut se dire que tout individu est plus préoccupé de la gestion de son Moi que de n'importe quoi. Cela est vrai même pour un enfant qui paraît totalement ailleurs.

Ce qu'il faut savoir, c'est que la plupart des individus ne tiennent pas à une gestion positive de leur Moi. La plupart des individus sont autant préoccupés de gérer leur Moi de façon négative que positive et plus que d'autres l'enfant en difficulté a tendance à construire son identité sur la base d'une image de soi négative.

Or, nous, nous ne voulons voir que son image positive. Et notre difficulté la plus importante, c'est que l'autre tient à son image négative, qu'il en a besoin ; il tient à son procès, à son conflit, à son dépit, à son défi, à sa vengeance, à sa jalousie, etc...

La zone 2 consiste à savoir que tout cela existe, mais cela n'est pas vouloir le traiter : Face à un enfant arrogant, manipulant l'institutrice, c'est savoir que cette arrogance cache de la défensive, un grand vécu de faiblesse, de fragilité.

La zone 2, c'est la zone où l'on va essayer de prendre sur le plan relationnel l'autre comme un autre que celui qu'il prétend être, en ne se laissant pas duper par la surface. Sans prétendre aller jusqu'à une compréhension en profondeur, il sera demandé cette compréhension en profondeur au psychologue ou à un correspondant. Ensemble, il sera tenté d'élaborer des solutions pédagogiques à partir de cette recherche des plate-formes de réussite, en se mettant parfois en situation d'attente.

Un des aspects du groupe de "soutien au soutien", c'est d'encourager la recherche de solutions pédagogiques (aller dans le sens de la lecture, des mécanismes scolaires), mais également rassurer l'enseignant sur ce qu'il peut faire et ne pas faire. Un des fléaux de l'enseignement c'est la volonté de trop bien faire. La plupart des enfants qui passent devant les commissions pédagogiques (C.C.P.E....), y sont envoyés parce qu'ils blessent l'amour propre de l'enseignant, qui n'a pas compris que face à certains enfants, il faut avoir une stratégie à très long terme, qu'il faut savoir attendre, créer un apprivoisement.

La zone 2 est faite de deux choses :

1°) la capacité de comprendre les régressions de l'enfant, son Moi secret, avec ce qu'il y a de négatif par rapport au Moi social, à la relation sociale.

2°) savoir qu'on est toujours le représentant de la réalité et de la société.

La zone 2 est faite d'ambivalence :

- . on est représentant de cette difficulté de l'enfant de se gérer,
- . on est aussi représentant de la réalité, du devenir de l'enfant, de la nécessité de s'insérer socialement.

La zone 2 consiste en une gymnastique entre la fonction maternelle et la fonction paternelle.

Un des drames de l'enseignement actuel est de ne pas savoir marier ces deux fonctions chez le même enseignant. Grandir pour un enfant :

- c'est passer du monde maternel au monde paternel,
- c'est savoir transitionnaliser ce passage.

L'enseignant a une fonction transitionnelle. Pour assurer cette fonction, il doit savoir que le monde maternel n'est pas que maternel. Qu'il est le monde maternel et qu'il y existe déjà du monde paternel dès la première minute, dès que l'enfant est dans le ventre. Quand la mère a des vomissements, le monde n'est pas maternel. Quand la mère se dit "est-ce que vraiment j'aurais du faire cet enfant ?" c'est du monde non maternel. Cette question est normale et toutes les mères doivent savoir que d'être rejetant fait partie du monde

maternel. Le monde non maternel est là dès qu'on exprime du rejet, de l'autorité, qu'on rappelle son âge, son sexe à un enfant, qu'on lui rappelle que les adultes ont tels pouvoirs et pas lui ; le monde non maternel c'est ce travail pour le faire sortir de l'oeuf, pour l'accompagner dans ce que WINNICOTT appelle "l'espace transitionnel", dans le monde du dehors (avec toutes les transitions qu'il indique sur le mode de jeu notamment).

Dans ce monde du dehors, il y a le père, il y a le monde paternel. Et le "Père" ne veut pas dire le père, parce que le père peut être plus maternel que la mère.

Et puis il y a tout le monde du choc avec l'ordre familial, avec l'autorité, la sexualité, le couple, la scène primitive (ce que j'appelle la découverte des parents du scandale et du corps du scandale chez l'enfant), c'est-à-dire toute cette négociation qu'il doit faire pour que ses pulsions soient vivables, qu'il n'y mette pas un verrou trop fort, mais un verrou quand même. Il y a donc l'entrée dans l'ordre familial, puis l'entrée dans l'ordre social et toutes ces transitions doivent être à peu près réussies quand l'enfant entre au C.P. Or, nous observons qu'actuellement, compte tenu des conditions d'élevage, environ 70 % des enfants ne sont pas entrés dans la période de latence et n'ont pas ou ont mal réussi ce passage au monde paternel".

CONCLUSION ET DEBATS

La formation des enseignants

- La formation que propose "le soutien au soutien" ne peut se concevoir qu'en formation continue, au long cours, à partir d'une pratique. Cette formation n'est ni généralisable, ni transmissible par cours magistraux. Elle n'est efficace et opératoire qu'en petits groupes dont on peut espérer qu'ils feront tache d'huile.
- Ce travail requiert un certain nombre de conditions indispensables :
 - . le volontariat des enseignants participants : il faut là distinguer l'évaluation globale que l'on peut faire des besoins des enseignants en matière d'informations et de formation et leurs demandes singulières.

- L'indépendance par rapport à la structure hiérarchique de l'Education Nationale et même de l'Ecole Normale :

Le "soutien au soutien" implique une démarche personnelle de l'enseignant et doit se mener en dehors du cadre de l'école et des horaires scolaires.

- La structure et la hiérarchie de l'Education Nationale pourraient toutefois assumer un rôle incitateur.

Pour Monsieur LEVINE, l'inspecteur, en particulier, pourrait jouer un rôle fondamental dans l'ouverture et la sensibilisation à ce type de travail :

- en favorisant soit par des groupes, soit par des publications, l'échange d'expériences entre enseignants, la diffusion d'expériences d'enseignants acquis à cette technique nouvelle, c'est-à-dire en prenant en compte le "Moi social" des enseignants, en leur proposant, à eux aussi, des "plate-formes de réussite et une fonction de miroir positif".
- en développant l'articulation avec les structures de soin sur le mode du recours au "correspondant" (médecin, analyste, psychologue).
- en remettant en cause sa fonction "d'inspecteur de la pédagogie, de la gestion de la classe et de l'établissement, au profit d'une inspection de la relation individuelle", par une participation active et constructive avec les enseignants eux-mêmes dans la recherche de solutions concernant des cas individuels d'enfants.

